

ФОНЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РУССКО-ФИНСКИХ БИЛИНГВОВ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ольга Ненонен

Хельсинки 2016

SLAVICA HELSINGIENSIA 48

Series editors

Tomi Huttunen, Jouko Lindstedt, Ahti Nikunlassi

Published by:

Department of Modern Languages

P.O. Box 24 (Unioninkatu 40 B)

00014 University of Helsinki

Finland

Copyright © by Olga Nenonen

ISBN 978-951-51-1889-9 (paperback)

ISBN 978-951-51-1890-5 (PDF)

ISSN-L 0780-3281, ISSN 0780-3281 (Print), ISSN 1799-5779 (Online)

Cover design:

Laura Vainio

Printed by:

Unigrafia

Abstract

This doctoral dissertation addresses the phonetic development in Russian-Finnish bilingual children of pre-primary age. The study combines qualitative and quantitative methods in the framework of child language development studies, and contrastive and contact linguistics. It also takes into account language therapy approaches. The data were collected through an articulation test specially designed for Russian and Finnish.

The research is based on the results of both *longitudinal* and *cross-sectional studies*. The longitudinal study observes the evidence from 6 normally developing bilingual children in a 2.5-year time period. The sample of the *cross-sectional study* consists of 126 children divided into three groups: (1) 46 typically developing Russian-Finnish bilinguals; (2) 40 typically developing Russian monolinguals and 20 typically developing Finnish monolinguals; and (3) 20 Russian-Finnish bilinguals with Specific Language Impairment (SLI). Each test session was video recorded. The participant's production of target words was transcribed and phonetic and phonological errors were analysed. To provide trustworthy results the data were listened to by a number of philologists who were native speakers of Russian and Finnish.

Despite considerable individual variation in phonetic production, the findings suggest that bilinguals acquire Russian and Finnish phonetic inventories later than their monolingual pairs. The difference is visible both in the speed of acquisition and in the number and nature of errors. With regard to the nature of mispronunciation, four types of bilingual mistakes were distinguished: (1) common developmental mistakes made by bilinguals and monolinguals; (2) language-specific mistakes made by monolinguals and bilinguals, however the latter group makes considerably more mistakes, especially at an older age; (3) cross-linguistic interference mistakes caused by the differences in Russian and Finnish phonetic systems, made only by bilinguals, resembling the mistakes of second language learners; and (4) unpredictable mistakes common in bilingual normally developing and bilingual SLI children.

The analysis reveals that from a longitudinal perspective, phonetic development is faster and easier for bilinguals in Finnish than in Russian. However, relatively simple Russian vocalism is acquired faster than Finnish vocalism, whereas the complex system of Russian consonants takes longer to develop than the Finnish consonant system. Furthermore, language-specific features

such as the vowel [ɤ], sibilants, affricates, the oppositions of palatalized-unpalatalized consonants, voiced-voiceless consonants for Russian and correspondingly the vowels [ö], [ä], [y], diphthongs, the opposition short-long vowel, and the consonant [ŋ] for Finnish appear to be the most problematic for acquisition. The research shows the evidence of language interaction in bilingual phonetic development, e.g. in the form of cross-language phonetic interference. As a result, some bilingual children may have either a Russian or a Finnish accent. However, this accent tends to gradually disappear. As predicted, bilingual language acquisition demonstrates predominantly deceleration in the acquisition of Russian and Finnish phonetic systems. Nevertheless, bilinguals showed a few cases of accelerated sound acquisition in Finnish and in Russian.

Предисловие

Настоящая работа задумана как междисциплинарное исследование, однако базовой и структурообразующей дисциплиной в ней, безусловно, является лингвистика, точнее говоря – фонетика.

Лингвистика всегда занимала особое место в моей жизни: я увлекалась языком и языками с раннего детства. Первое прикосновение к тайнам фонетики произошло еще в 1983 году на первом курсе филологического факультета Грозненского университета. И в студенческие годы, и позже, учась в аспирантуре Ленинградского госуниверситета, я все-таки не могла себе представить, что когда-нибудь стану проводить самостоятельное фонетическое исследование. Оказавшись в Финляндии, я не сразу смогла найти работу по специальности и возможность заниматься научными изысканиями, между тем как наблюдения за своими двуязычными детьми давали огромный материал для размышлений и ставили передо мной как филологом целый ряд непростых вопросов, на которые хотелось найти ответы. В конце концов удача улыбнулась мне, и я смогла продолжить свою преподавательскую и научную карьеру, став докторантом Хельсинкского университета и получив возможность теоретически осмыслить свои эмпирические наблюдения, дополненные работой с маленькими информантами из детских садов Финляндии и России.

Появлением этой книги я обязана многим замечательным людям, которым хочу выразить свою искреннюю благодарность. Я глубоко признательна Арто Мустайоки за то, что он поверил в меня, за его постоянную поддержку и интерес к моему исследованию, за исключительно полезные замечания и ценные советы. Я всей душой благодарна Екатерине Протасовой за то, что, предложив мне исследовать такую захватывающую и важную лично для меня тему, она стала для меня не только строгим и требовательным научным руководителем, но и человеком, на которого всегда можно положиться. Ее замечания, советы и предложения чрезвычайно помогли мне на разных этапах работы.

Особые слова благодарности – моим рецензентам, Аиде Маркосян и Евгению Кирову, которые тщательно прочли мою работу и высказали целый ряд важных замечаний и рекомендаций.

Я постаралась максимальным образом учесть рекомендации и советы, высказанные всеми, читавшими мою рукопись, готовя к публикации окончательную версию работы. Если в ней остались какие-то неточности или ошибки – это, разумеется, целиком на совести автора книги.

Я выражаю сердечную благодарность всем моим бывшим коллегам с кафедры русского языка, литературы и перевода Хельсинкского универ-

ситета, руководимой Ахти Никунласси, за помощь, интересные дискуссии и плодотворное сотрудничество, а также нынешним моим коллегам с возглавляемой Арьей Розенхольм кафедры русского языка, культуры и переводоведения Тамперского университета за понимание, постоянную поддержку и дружеское участие. Большое спасибо Зинаиде Сабитовой за внимательное прочтение фонетической главы работы, ценные советы и моральную поддержку.

Я глубоко признательна всем участникам проекта COST Action IS0804. Работа в этом крупном международном проекте стала для меня настоящей исследовательской школой и дала возможность познакомиться с ведущими специалистами, занимающимися вопросами двуязычия и детской речи. Моя особая благодарность Лаборатории детской речи РГПУ им. Герцена и лично Стелле Цейтлин за доброжелательное отношение, ценные советы и критические замечания. Прекрасной школой для меня было участие в совместном проекте с Александром Корневым.

Мое исследование не могло бы состояться без людей и институций, которые оказали мне деятельную поддержку в организации экспериментальной части; это кафедра логопедии Хельсинкского университета, сотрудники кафедры логопедии университета Оулу, Сари Куннари и Тайна Вялимаа, логопед Александр Овчинников, доцент Московского государственного педагогического университета Наталия Родина, коллективы воспитателей двуязычных детских садов «Калинка» и «Мишка», финского детского сада Engel и преподаватели Финско-русской школы г. Хельсинки. Всем им моя огромная признательность и благодарность. Особенно сердечно я хочу поблагодарить всех моих юных информантов и их терпеливых родителей!

Большое спасибо моим родителям Валентине Федоровне и Виктору Константиновичу и сестре Наташе за то, что несмотря на разделяющее нас расстояние, они всегда были рядом. Слова любви и уважения моему мужу Юхани – за терпение, участие и постоянную поддержку, за то, что он всегда верил в меня. И наконец, бесконечная благодарность тем, кто был главным стимулом этого исследования и вечным источником моего вдохновения – моим любимым дочерям Юлии и Элиисе, без которых эта книга не была бы написана.

Хельсинки, 29.12.2015

Ольга Ненонен

Оглавление

Abstract	3
Предисловие.....	5
1 Введение	11
1.1 Предмет исследования	11
1.2 Проблемы двуязычия. Двуязычие в Финляндии	12
1.3 Цель, задачи и гипотеза исследования	15
1.4 Материал и методы.....	16
1.5 Структура исследования	18
2 Фонологические системы и фонетические особенности русского и финского языков в сопоставлении	20
2.1 Системы гласных русского и финского языков	21
2.2 Словесное ударение, редукция и долгота гласных в русском и финском языках	23
2.3 Сопоставление русского и финского вокализма и основанные на нем гипотезы о фонетическом развитии билингвов.....	26
2.4 Системы согласных русского и финского языков.....	29
2.5 Сопоставление русского и финского консонантизма и основанные на нем гипотезы о фонетическом развитии билингвов	37
3 Изучение детской речи. Овладение звуковым строем речи у ребенка	43
3.1 Изучение фонетического развития детей. Фонетическое развитие монолингвов в норме.....	44
3.1.1 Фонетическое развитие русских детей-монолингвов	48
3.1.1.1 Развитие вокализма у русских детей-монолингвов.....	55
3.1.1.2 Развитие консонантизма у русских детей-монолингвов.....	56
3.1.2 Фонетическое развитие финских детей-монолингвов	59
3.1.2.1 Развитие вокализма у финских детей-монолингвов	62
3.1.2.2 Развитие консонантизма у финских детей-монолингвов	65
3.2 Ошибки звукопроизношения.....	69
3.2.1 Ошибки звукопроизношения на парадигматическом уровне у русских и финских детей-монолингвов: фонематические и фонетические ошибки.....	72

3.2.2 Ошибки звукопроизношения на синтагматическом уровне у русских и финских детей-монолингвов	74
3.3 Выводы. Характерные черты фонетического развития русских и финских детей-монолингвов.....	76
3.4 Нарушения речевого развития у монолингвов.....	79
3.4.1 Нарушение речевого развития у русских детей	79
3.4.2 Нарушение речевого развития у финских детей	83
3.4.3 Выводы	87
4 Двуязычие и двуязычный ребенок	89
4.1 Исследование двуязычия	89
4.1.1 О понятии двуязычия.....	91
4.1.2 Одна или две языковые системы: постепенная дифференциация или раздельное развитие?	95
4.1.3 Языковые контакты, интерференция и трансфер.....	97
4.1.4 Акцент	101
4.2 Двуязычный ребенок дома	103
4.3 Двуязычный ребенок в детском саду	108
4.4 Логопедическая помощь двуязычным детям	111
4.5 Выводы	112
5 Становление звуковой стороны речи у финско-русских и русско-финских билингвов.....	115
5.1 Артикуляционный тест и организация тестирования.....	117
5.1.1 Описание финского артикуляционного теста.....	121
5.1.2 Описание русского артикуляционного теста.....	124
5.2 Экспериментальные исследования детской речи.....	127
6 Лонгитюдное исследование	128
6.1 Организация эксперимента	128
6.2 Фонетическое развитие Е	129
6.3 Фонетическое развитие В	139
6.4 Фонетическое развитие Д.....	150

6.5 Фонетическое развитие Б.....	158
6.6 Фонетическое развитие Г.....	166
6.7 Фонетическое развитие А.....	173
6.8 Результаты эксперимента. Основные черты фонетического развития шестерых билингвов – участников лонгитюдного эксперимента	185
7 Срезовой эксперимент	192
7.1 Организация срезовой эксперимента	193
7.2 Результаты эксперимента	194
7.2.1 Фонематические и фонетические ошибки в русском языке.....	194
7.2.1.1 Ошибки, общие для всех групп информантов.....	194
7.2.1.1.1 Общие ошибки вокализма	195
7.2.1.1.2 Общие ошибки консонантизма	196
7.2.1.2 Ошибки группы билингвов.....	199
7.2.1.2.1 Особые консонантные ошибки билингвов.....	199
7.2.1.2.2 Особые вокалические ошибки билингвов.....	210
7.2.1.2.3 Особенности усвоения билингвами ударения	211
7.2.1.2.4 Особые ошибки БЛ СНЯР	213
7.2.2 Фонематические и фонетические ошибки в финском языке	217
7.2.2.1 Общие вокалические ошибки в группах БЛ, МЛФ, БЛ СНЯР и особые ошибки билингвов.....	217
7.2.2.2 Общие консонантные ошибки у БЛ, МЛФ, БЛ СНЯР и особые ошибки билингвов	222
7.2.3 Ошибки звукопроизношения на синтагматическом уровне в русском и финском языках у БЛ и БЛ СНЯР	227
7.2.3.1 Сокращение слова.....	228
7.2.3.1.1 Пропуски отдельных согласных	228
7.2.3.1.2 Упрощения кластеров	230
7.2.3.1.3 Слоговая элизия	232
7.2.3.2 Нарращение.....	234
7.2.3.3 Ассимиляция	236

7.2.3.4	Метатезис	238
7.2.3.5	Множественное искажение слов.....	240
7.2.3.6	Несоблюдение позиционных изменений	244
7.2.4	Интерференция.....	245
7.2.5	Влияние двуязычия на фонетическое развитие: интерференция или интеракция	255
7.2.6	Усвоение согласных позднего онтогенеза [л] – [l], [p] – [r], [c] – [s] в русском и финском языках в группах БЛ и БЛ СНЯР.....	257
7.2.7	Безошибочное произнесение.....	261
7.3	Выводы. Классификация фонематических и фонетических ошибок.....	263
8	Заключение.....	266
	Приложение 1. Артикуляционный тест на финском языке	274
	Приложение 2. Артикуляционный тест на русском языке.....	276
	Приложение 3. Анкета, заполняемая родителями информантов.....	278
	Литература.....	279

1 Введение

1.1 Предмет исследования

Несмотря на живой интерес к теме двуязычия, фонетический аспект речевого развития детей-билингвов до сих пор остается практически неисследованным. Фонетические навыки вообще недооцениваются при обучении языку. В качестве причин такого отношения называются, с одной стороны, трудности овладения фонетическими навыками, с другой стороны, незначительное влияние иноязычного акцента на результат коммуникации. Специальное обучение фонетике считается необязательным в силу того, что овладение фонетической системой часто происходит естественным путем при погружении в языковую среду. Тем не менее так называемая второстепенность фонетического аспекта принимается далеко не всеми, так, по данным некоторых исследований, чистота произношения не только обеспечивает «способность быть легко понятым», но и дает возможность правильно воспринимать речь собеседника. Отсутствие названных факторов может привести к коммуникационным неудачам, например, к прекращению коммуникации или к реакции раздражения (Федотова 2002: 7–8; Toivola 2011). Кроме того, именно фонетико-фонологическое развитие неразрывно связано с другими аспектами лингвистического развития: формированием лексикона, обучаемости чтению и письму, развитием коммуникативной компетенции в двух языках – и поэтому во многом определяет становление языковой компетенции ребенка в целом (Plaut, Kello 1998: 382; Korpilahti 2009; Korpinen, Nasrettdin 2009; Ponsila 2009 и др.). Развитие корректного звукопроизношения служит важной предпосылкой для формирования сбалансированного билингвизма. Именно в связи с этим рассматриваемые нами вопросы, несомненно, нуждаются в подробном изучении и обсуждении.

Настоящее исследование посвящено становлению фонетического компонента речевой способности русско-финских билингвов дошкольного возраста. Фонетическое развитие понимается нами как овладение ребенком системой фонем, развитие артикуляционных навыков, способствующее правильной реализации звуков и последовательностей звуков в речевой продукции, освоение принципов ритмической организации слова. В качестве информантов были отобраны представители разных видов билингвизма, складывающегося в Финляндии на общем фоне финского окружения, будь то симультанный билингвизм (при котором ребенок усваивает два языка одновременно с рождения, т. е. имеет два

первых языка (Я1 и Я2)) или сукцессивный билингвизм (при котором сначала усваивается первый (Я1), затем – второй язык (Я2)). В центре внимания находится звукопроизношение нормально развивающихся двуязычных детей-дошкольников. Ниже будет показано, что фонетическое развитие этих детей напоминает, с одной стороны, развитие данного аспекта речевой способности у детей-монолингвов, с другой стороны – у детей с проблемами речевого развития. Поэтому в работе проводится сравнение данных по этим трем группам. Сравнивая результаты по группам, мы попытаемся обнаружить общие и отличительные черты фонетического развития монолингвов и билингвов, а также билингвов с нормальным речевым развитием и с проблемами речевого развития и на основе этой информации описать характерные особенности развития звукопроизносительной стороны речи у двуязычных детей.

1.2 Проблемы двуязычия. Двуязычие в Финляндии

Историческое прошлое Финляндии и языковые контакты всегда подготавливали почву для двуязычия, например, финско-шведского, финско-саамского, финско-цыганского (рома), финско-русского и др. По понятным причинам сегодня особенно известным и наиболее хорошо исследованным из перечисленных видов является финско-шведский билингвизм.

Использование понятия билингвизма по отношению к переселенцам – явление новое. Так, первое упоминание о двуязычии встречается в программе обучения иммигрантов лишь начиная с 1994 г. Там, в частности, говорится о значении обучения финскому или шведскому языку для развития двуязычия (Latomaa 2007: 39). В более поздней версии программы от 2004 г. делается уточнение о характере двуязычия, указывается, что целью является создание «функционального» двуязычия (toiminnallinen kaksikielisyys) (там же: 40).

Активное изучение культуры и языка русских в Финляндии началось в конце прошлого столетия (Башмакофф, Лейнонен 1990), в частности, исследовались особенности языка «старых русских» (Leinonen 1992; Leisiö 2001). Написаны дипломные работы о языке русско-финских билингвов, описывающие собственные наблюдения за языком, в частности, встречающиеся в нем лексические заимствования, топонимы и др. (Ахокас 1988; Мустонен 1994; Репонен 2002 и др.). Вопросам двуязычия, идентичности, особенностям устного и письменного языка билинг-

вов посвящена монография Е. Ю. Протасовой (Протасова 2004). В написанных в последнее время работах о детском русско-финском двуязычии изучаются самые разные лингвистические аспекты: коммуникативное развитие ребенка (Протасова 1998; Протасова, Родина 2005, 2011; Зеленин 2008; Пуссинен 2012; Саммалкорпи 2011), становление дискурсивной и социокультурной компетенции (Петровская 2012; Протасова и др. 2014), освоение детьми грамматики (Ваахтера 2012; Вирпиоя 2008; 2010), освоение чтения и письма на двух языках (Нерман 2014; Корнеев, Протасова 2014), становление речи билингвов в норме и патологии (Овчинников, Протасова 2010а; Овчинников и др. 2012), фонетическое развитие детей-билингвов (Корнев, Ненонен 2013), языковая компетенция студентов-билингвов (Протасова 2012; Ненонен 2014), развитие фонетического аспекта речи при становлении субординативного двуязычия у взрослых (Любимова 2010).

Как известно, формирование двуязычия – сложный динамический процесс, во многом напоминающий становление языковой компетенции у монолингвов (Выготский 1983). Тем не менее, у билингвизма есть свои особенности, например, дети могут смешивать языки, языки могут развиваться неравномерно, как правило, один доминирует над другим всегда или в разные периоды развития. Словарный запас в каждом из языков может быть меньше, чем у одноязычных сверстников, но в общей сложности бывает больше, чем у монолингвов. Лингвистическое развитие билингвов в некоторых аспектах может отставать по сравнению с монолингвами. Со временем билингвы в своем лексическом и грамматическом развитии могут догнать монолингвов, так происходит часто, но не всегда (Протасова 2005; Launonen 2007; Baker 2000; Paradis et al. 2011 и др.). С другой стороны, у билингвов встречаются также ошибки, свойственные речи взрослых, изучающих иностранные языки, что в свою очередь вызывает вопрос о том, насколько близка фонетика билингвов и взрослых инофонов (Розова, Целых 2005: 179–181).

Л. В. Щерба, рассматривая двуязычие как контактный процесс, существующий в речи билингва, указывал, что нарушения звукопроизношения можно считать закономерным следствием постоянного языкового контакта. Разработанная Щербой теория о двух видах произносительных ошибок, названных им *фонологическими* (или звуко-смысловыми, подразумеваются замены фонем в словах) и *фонетическими* (ошибками выговора, имеются в виду искажения звуков) (Щерба 1963:13) исполь-

зуется в качестве отправной точки для разработки нашей темы. Интересно, что в примечаниях редактора к 7-му изданию «Фонетики французского языка» М. И. Матусевич указывает, что фонологические ошибки предпочтительнее называть *фонематическими*, поскольку это ошибки «в различении противоположающихся друг другу фонем» (Щерба 1963: 186).

В современных исследованиях особое внимание уделяется взаимодействию первого (Я1) и второго (Я2) языков у билингва. Это взаимодействие чаще всего рассматривается как своеобразная конкуренция, в результате которой один язык «побеждает», т. е. становится доминирующим, а другой, соответственно, субдоминантным (Seliger, Vago 1991: 4). С этим связываются вопросы о сбалансированном (balanced) и несбалансированном (non-balanced) билингвизме, а также об интерференции (переносе языковых явлений из одного языка в другой) и аттриции (потере языка). Вопрос о существовании Я1 и Я2 также является спорным, так в случае симультанного билингвизма принято выделять два первых языка (Genesee 2006).

Ведущей тенденцией современных исследований является описательный подход к особенностям произношения билингвов без нормативных педагогических рекомендаций, что вполне понятно, ибо невозможно оставить без внимания широкую вариативность этого явления. В то время как у некоторых детей билингвизм складывается гармонично и безболезненно, другим нужно больше времени для усвоения двух языковых систем, а третьи испытывают затруднения самого разного характера, что находит отражение в нарушениях языкового развития. Нам представляется, что билингвизм во всех своих проявлениях требует дополнительного всестороннего изучения для того, чтобы приблизиться к созданию нормативных показателей билингвального развития как такового. До сих пор при оценке развития речи двуязычных детей используются нормы монолингвального развития, поэтому отклонения от привычного для монолингвов пути, т. е. обычные явления билингвизма, рассматриваются как дефекты речи или другие проблемы развития (Westman et al. 2008; Paradis 2010). Некоторые ошибки нормально развивающихся билингвов напоминают ошибки детей с проблемами речевого развития, и вопрос о разграничении этих двух феноменов представляется актуальным.

Этому вопросу и связанному с ним широкому кругу проблем был посвящен международный научно-исследовательский проект COST Action

IS0804, Language Impairment in Monolingual and Bilingual Society (2009-2013) (www.bi-sli.org). В проекте объединили свои усилия более 100 лингвистов и логопедов из 34 стран. В ходе работы проекта было организовано 10 международных конференций, 2 летних исследовательских школы, создана широкая исследовательская сеть, запущен ряд частных проектов, написано множество совместных публикаций. Основными исследовательскими задачами стали всестороннее изучение проблем речевого развития и мультилингвального развития и создание многоязычных лингвистических, психолингвистических и логопедических тестов, ведущих к разграничению нормального билингвального развития и отклонений от него.

Одна из четырех рабочих групп, Working Group 3: Lexical and Phonological Processing, под руководством Ш. Шиат (Sh. Chiat) и Э. Хаман (E. Hama), занималась лексическим и фонологическим аспектами речевой способности. Группа разработала тесты, которые должны помочь при идентификации SLI (Specific Language Impairment) у билингвов: были разработаны лингвоспецифические и универсальные тесты на повторение псевдослов (non-word repetition test) для оценки звукового воспроизведения и многоязычный лексический тест (CLT – Cross-linguistic Lexical Tasks) для оценки лексического развития. Мы участвовали в работе этой группы, в частности, нами была разработана русская версия CLT. Изложенные в настоящей работе подходы, результаты и выводы проходили неоднократную апробацию на конференциях по проекту, на международных, финляндских и российских конференциях по фонетике, детской речи и многоязычию.

1.3 Цель, задачи и гипотеза исследования

Основной целью настоящего исследования является описание специфики становления фонетического компонента языковой способности детей-билингвов и выявление возможных путей так называемого нормального фонетического развития в условиях билингвизма.

Для достижения поставленной цели предполагается решить следующие задачи:

1) сопоставить фонетико-фонологические особенности русского и финского языков с целью выявления возможных трудностей усвоения звукопроизношения;

2) проанализировать лингвистическую и логопедическую литературу по проблеме развития речи монолингвов в целом и фонетического развития детей, в частности, для уточнения представлений о становлении звукопроизношения в норме;

3) рассмотреть описанные в литературе особенности звукопроизношения у детей с нарушениями речевого развития и сравнить их со звукопроизношением у билингвов;

4) рассмотреть возможные фонотактические корреляции между реализацией звуков и структурой слова и слога в каждом из языков;

5) определить эмпирически сроки становления гласных и согласных звуков у билингвов в сравнении с монолингвами;

6) проанализировать фонетические преобразования слов у билингвов с нормальным речевым развитием;

7) описать проявления фонетической интерференции у двуязычных детей;

8) проследить в эксперименте процесс становления вокализма и консонантизма у билингвов с нормальным речевым развитием, провести параллели с монолингвами и с двуязычными детьми, имеющими проблемы в речевом развитии;

9) рассмотреть вопрос о том, выстраивают ли двуязычные дети фонетические системы для каждого языка в отдельности или создают своеобразный синтез фонетических систем, в котором одновременно присутствуют и взаимодействуют звуки двух языков.

В основу настоящего исследования положена гипотеза о том, что фонетическое развитие билингвов в одном или двух языках отстает от развития монолингвов по темпам; отличается ошибками: (1) возрастного характера (возрастные ошибки), (2) обусловленными фонетическими особенностями (лингвоспецифические ошибки) и взаимовлиянием языков (интерференция), (3) напоминающими ошибки детей с проблемами речевого развития.

1.4 Материал и методы

Материалом исследования послужили данные экспериментов (лонгitudного и срезового), проведенных в 2010–2014 гг. на базе артикуляционного теста. Информантами стали 126 дошкольников в возрасте от 3 до 6 лет, из них 46 двуязычных детей и три контрольные группы, включающие 40 типично развивающихся русских монолингвов, 20 типично

развивающихся финских монолингвов и 20 билингвов с установленным нарушением речевого развития. Тестирование на двух языках проводилось в разное время отсроченно. Фиксировались как случаи безошибочного произнесения звуков русского и финского языков, так и все нарушения произношения, в том числе и на материале спонтанной речи. Во время тестирования велась видео- и аудиозапись, записи расшифровывались, многократно прослушивались и анализировались. Для подтверждения достоверности расшифровки материала было привлечено 13 слушателей, проверявших правильность интерпретации звуков; это были филологи, владеющие обоими языками, с родным русским и родным финским языками. Эксперимент сопровождался опросами родителей и воспитателей с целью получения фоновой информации о развитии детей. На основе обработки материала были составлены таблицы и графики, иллюстрирующие усвоение детьми фонетической системы русского и финского языков. Результаты эксперимента сравнивались с данными лингвистического прогноза фонетического развития билингвов, составленного на базе сравнения фонетических систем русского и финского языков, и с материалами исследований речи у детей-билингвов. Более подробно об участниках и содержании экспериментов будет рассказано в эмпирической части работы (см. главы 6 и 7).

В соответствии с целями и задачами исследования в диссертации используется комплекс различных методов и приемов анализа материала: эксперимент, анкетирование, метод измерения, контрастивный анализ. Работа выполнена в русле онтолингвистики, контрастивной и контактной лингвистики, но также непосредственно связана с логопедической наукой. Понятие «онтолингвистика» было введено более 20 лет назад основателем и руководителем кафедры детской речи в РПГУ им. А. И. Герцена, профессором С. Н. Цейтлин для обозначения раздела науки, занимающейся формированием (онтогенезом) речи у детей. Онтолингвистический подход помогает наилучшим образом описать фонетическое развитие наших информантов. Методы контрастивной лингвистики используются нами для сопоставления звукопроизводительной системы русского и финского языков с целью определения сходств и различий на фонетическом уровне. (Järventausta 2013: 124). Результаты проводимого в теоретической главе контрастивного анализа имеют важное теоретическое и прикладное значение для обработки собранного нами практического материала. При анализе данных используются, в

частности, методы контактной лингвистики, позволяющей изучать механизмы языковых контактов и явления, возникающие в результате этих контактов.

В качестве основного метода исследования фонетических характеристик детской речи был выбран сравнительный анализ (relational analyses) детской артикуляции относительно нормативной взрослой артикуляции соответствующего слова, основанный преимущественно на фиксации ошибок произношения (Stoel-Gammon 1985). В работе также проводится сравнительный анализ речевой продукции билингвов и монолингвов.

1.5 Структура исследования

В теоретической части работы, включающей три главы (2–4), мы сопоставим фонетические системы русского и финского языков, проанализируем овладение детьми звуковым строем речи и его особенности при двуязычии. Во второй главе будет рассмотрен вокализм, консонантизм и основные типологические особенности фонетических систем русского и финского языков; при опоре на контрастивный анализ будет составлен прогноз о возможном фонетико-фонематическом развитии билингвов. Далее, в третьей главе будут рассмотрены данные онтолингвистики о типичном развитии русских и финских монолингвов и об отклонениях этого развития. Четвертая глава будет посвящена теоретическим вопросам билингвизма, особенностям развития двуязычия в семье и в детском саду, а также рассмотрению ситуации логопедической помощи двуязычным детям.

Эмпирическая часть работы включает в себя три главы (5–7). В пятой главе будет подробно описан тестовый материал. В шестой главе мы расскажем о лонгитюдном исследовании фонетического развития шести детей (четверо симультанных билингвов из двуязычных семей, одного сукцессивного билингва и одного трилингва), за которыми мы наблюдали в течение трех лет. В седьмой главе будет представлена серия срезовых экспериментов. Мы рассмотрим данные, полученные в четырех группах испытуемых: (1) нормально развивающиеся билингвы, (2) русские монолингвы, (3) финские монолингвы, (4) билингвы с нарушениями речевого развития. Показатели первой группы будут сопоставлены с показателями трех других групп, на основе чего мы сделаем выводы о возможных направлениях фонетического развития билингвов.

В заключении будут подведены итоги исследования, сделаны основные теоретические и практические выводы. Мы также попытаемся поставить новые научные задачи и указать направления дальнейшего исследования.

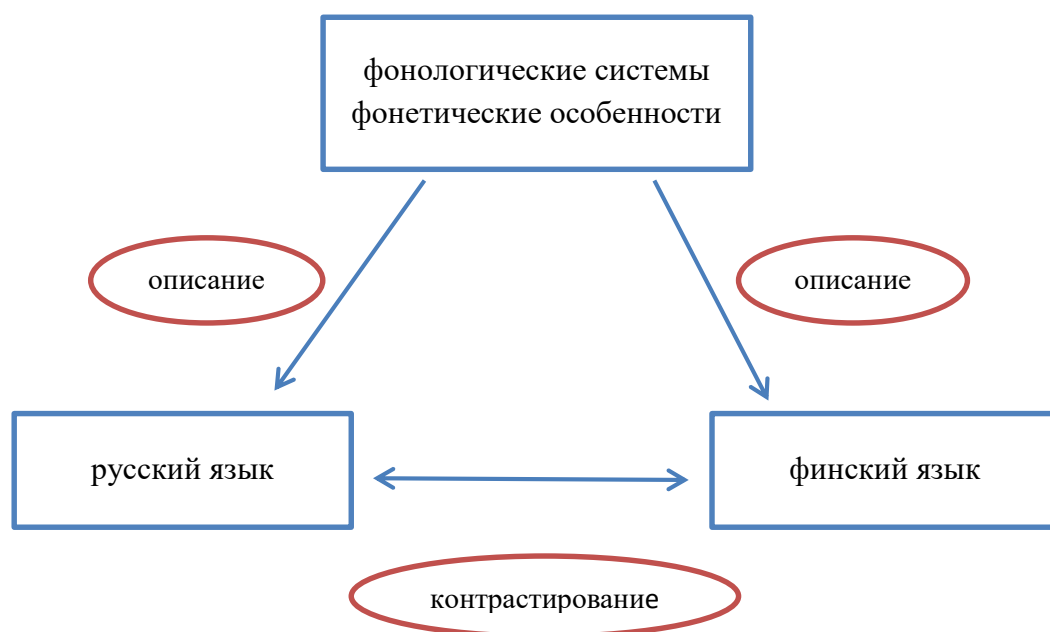
2 Фонологические системы и фонетические особенности русского и финского языков в сопоставлении

В наши задачи входит описание фонетического развития детей-билингвов. В частности, предполагается рассмотреть, создают ли они отдельные фонетические системы для Я1 и Я2, или в раннем онтогенезе существует одна общая фонетическая система, а на ее основе формируются две самостоятельные системы.

Формирование фонетической стороны речи неотделимо от фонематического восприятия. На начальной стадии исследования имеет смысл провести сопоставление фонологических систем русского и финского языков, что предполагает применение методов так называемой **двусторонней контрастивной лингвистики** (термин Р. Штернеманна, Штернеманн 1990: 144–179). В настоящем разделе нами проводится сравнение русского и финского языков, т. е. контрастирование (*kontrastointi*) на основе определенных общезыковых понятий – оснований для сравнения или категорий сопоставления / контрастивных категорий (*vertailuperuste*), репрезентация которых рассматривается в сравниваемых языках (Гак 1990: 5–18; Järventausta 2013: 104–110). Категорией сопоставления является фонологическая система, т. о. проводится контрастирование фонологических систем русского и финского языков. Обычно возможность осуществления «фонологического контрастирования» не ставится под сомнение (в отличие от грамматического), т. к. основой сравнения являются достаточно эксплицитные фонетические единицы (James 1980: 169–178). Следуя основным принципам контрастивного анализа (Lado 1957; Järventausta 2013), разделим сопоставление на три этапа:

- 1) описание исследуемых явлений двух языков (в данной работе этот этап для наглядности представлен таблицами, включающими фонемы русского и финского языков);
- 2) рассмотрение возможности сравнения и определение области сравнения, т. е. выделение наиболее интересных аспектов с точки зрения данной языковой пары и с точки зрения исследования;
- 3) проведение сравнения на основе собранного практического материала по определенным выше пунктам.

Схема 1. Двустороннее контрастирование в данной работе.



Итак, примарной основой контрастирования будут фонологические системы и фонетические особенности двух языков, но для решения разносторонних задач следует выделить и другие основы сравнения. Для этого выделим следующие составляющие: вокализм, словесное ударение, консонантизм, позиционные изменения согласных.

Сопоставление фонологических систем русского и финского языка целесообразно начать с описания вокализма. Существующие классификации фонологических систем, являющиеся плодами долгих и целенаправленных исследований, основаны на разных критериях и, следовательно, охватывают разный языковой материал. В связи с этим, например, вопрос о количестве гласных и согласных звуков в русском и в финском языке решается неоднозначно.

2.1 Системы гласных русского и финского языков

Принимая во внимание существующие классификации гласных русского языка и возникающую вокруг них полемику (Аванесов 1972: 29; Бондарко 1998: 55–59; Касаткин 2008: 32–33), считаем, что в рамках настоящего исследования достаточно ограничиться использованием упрощенных классификаций. В современной научной и учебно-методической литературе описывается система русских гласных, включающая

5 или 6 фонем. Учитывая особенности произношения гласных билингвами, во избежание потери ценного материала исследования, в данной работе имеет смысл принять точку зрения Ленинградской (Петербургской) фонологической школы (ЛФШ) и рассматривать /и/, /ы/ в качестве самостоятельных фонем (Щерба 1912: 50; Гвоздев 1953: 51–52; Зиндер 1979: 65–66; Матусевич 1959: 15; Маслов 2007: 59; Бондарко 1998: 6; Буланин 2009: 78–80).

Таблица 1. Ударные гласные русского языка (в скобках транскрипция по системе Международного фонетического алфавита (англ. International Phonetic Alphabet, сокр. IPA), выделенная жирным шрифтом фонема не имеет соответствия в финском языке)

	передний ряд	средний ряд	задний ряд	
	нелабиал.	нелабиал.	нелабиал.	лабиал.
верхний подъем	и (i)	ы (i)		у (u)
средний подъем	э (ɛ)			о (o)
нижний подъем			а (a)	

В таблице выделен один лингвоспецифический гласный /ы/, который, как уже указывалось выше, встречается после твердых согласных.

Таблица 2. Безударные гласные русского языка (таблица по Л. Н. Андрейченко) (Андрейченко 2003: 42).

	Первый предударный слог			Остальные безударные слоги	
Позиции	После твердых согласных	После [ж], [ш]	После мягких со гласных	После твердых согласных	После мягких согласных
	[ʌ]	[ыʲ]	[иʲ]	[ъ]	[ь]

Безударные гласные русского языка не имеют соответствий в финском языке, в котором ударные и безударные качественно не отличаются друг от друга. Правильное произношение безударных гласных является необходимым элементом произносительной нормы русского ли-

тературного языка и разговорной разновидности русского языка, в которой могут редуцироваться гласные не только в слабых, но и в сильных позициях слова (в ударной и первой предударной позициях) (Земская 1979). Несоблюдение редукции, порой отмечающееся в речи иностранцев, хотя и не искажает смысла слова, но воспринимается как акцент.

Финский вокализм существенно отличается от русского. Это выражается, прежде всего, в количественном преобладании гласных над согласными: традиционно в финском выделяется 8 гласных монофтонгов (имеющих краткие и долгие варианты), 18 дифтонгов и 17 согласных. Таким образом, большое количество гласных в финском языке объясняется, с одной стороны, существованием долгих и кратких, с другой стороны, дифтонгами.

Таблица 3. Гласные монофтонги финского языка (выделенные фонемы не имеют соответствий в русском языке)

	передний ряд	передний ряд	задний ряд	
	нелабиал.	лабиал.	нелабиал.	лабиал.
верхний подъем	i, i:	y, y:		u, u:
средний подъем	e, e:	ö, ö:		o, o:
нижний подъем	ä, ä:		a, a:	

2.2 Словесное ударение, редукция и долгота гласных в русском и финском языках

В русском языке оппозиция ударный гласный – безударный гласный обусловлена словесным ударением. В этой связи стоит отдельно упомянуть о словесном ударении, в частности, о его характере в русском и финском языках. Помимо словесного ударения принято также выделять синтагматическое и фразовое ударение. С другой стороны, различают логическое и эмфатическое ударение, подчеркивающее информативно наиболее важную и эмоционально отмеченную часть высказывания. Все виды ударения, отличные от словесного, Л. Л. Буланин называет типами несловесного ударения, тем самым создавая оппозицию: словесное ударение – несловесное ударение (Буланин 2009: 161). А. Мустайоки также противопоставляет эти два вида ударения, предлагая называть слоговое ударение внутри слова *грамматическим словесным ударением* на том

основании, что, помимо фонетического, ударение включает в себя и морфологический аспект (Мустайоки 1980: 98). Этот термин представляется нам точным и удачно описывающим суть явления. Вслед за А. Мустайоки, позволим себе в дальнейшем пользоваться кратким термином «ударение», подразумевая при этом грамматическое словесное ударение.

По своей природе русское ударение отличается от финского. Прежде всего, ударение русского языка считается **свободным**, иначе говоря, разноместным или нефиксированным, оно может занимать практически любое место в слове. Тем не менее, многочисленные исследования показывают, что ударение тяготеет к центру слова. А. Мустайоки отмечает тенденцию локализации ударения на определенном расстоянии от конца слова (Мустайоки 1980: 103). Л. Л. Буланин утверждает, что ударение в русском языке не заходит дальше седьмого слога от начала и от конца (Буланин 2009: 163). В сложных словах помимо основного может быть и побочное ослабленное (дополнительное) ударение, нередко падающее на первую часть слова, напр., *се́ро-голубо́й, це́ленапра́вленный, но́вомо́дный*. Кроме того, в русском языке существует целый ряд безударных слов, иначе называемых клитиками (это служебные слова, напр., односложные предлоги и частицы: *на рабо́те, за окно́м, иди́-ка, зна́ли бы* и т. д.) и слабоударяемых слов (напр., многие местоимения, наречия, предлоги, союзы: *о́н ду́мал; попере́к доро́ги; о́коло бере́зы; ми́мо до́ма; то́ в лес, то́ по дрова́* и т. д.).

В финском языке ударение **связанное**, т. е. фиксированное (фин. *ki-inteä*), оно неизменно падает на первый слог. Главное ударение (фин. *rääpäino*) ставится на первом слоге, а второстепенное (фин. *sivupäino*) – на третьем, иногда на четвертом слоге, далее второстепенным ударением выделяется каждый второй слог за исключением последнего. В двухсложных и трехсложных словах второстепенного ударения не бывает. В сложных словах главное ударение ставится на первом слоге первого слова, вторичным ударением обычно выделяются первые слоги компонентов сложного слова. Второй и последний слоги в финском языке всегда безударны. Тем не менее иногда главное ударение смещается с первого слога на один из последующих, это всегда придает слову экспрессивную окраску (напр.: [*erittäin tärkeä*], [*päin·vastoin*], [*eri·toten*], [*erin·omaisesti*]). В описании финского ударения часто пользуются понятием «такт»; такт включает в себя слог, на который падает главное или второстепенное ударение, и возможные следующие за ним безударные

слоги. Например, в приведенном слове из 14 слогов всего 6 тактов: *'epä/järjest/elmällis/tyttä/mättö/myydellä* (символом «|» обозначена граница такта) (Wiik 1981: 110; Suomi, Toivanen, Ylitalo 2006: 220). Так же, как и в русском, в финском языке многие односложные слова в речевом потоке не выделяются ударением. Это, прежде всего, союзы (напр.: *kun, vain, jos, ja*), наречия (напр., *nyt, jo*) и местоимения (напр., *hän, me, se, ne*). (Wiik 1981: 107–111; Karlsson 1983: 150–151; Lieko 1992: 104–106).

Свободное или связанное ударение является характерной особенностью языка в целом. В русском языке словоизменительная парадигма слов, в свою очередь, характеризуется **подвижным** (подвижным формообразовательным, подвижным словообразовательным) или **неподвижным** (постоянным формообразовательным, постоянным словообразовательным) ударением (Касаткин 2008: 67, 72–73; Буланин 2009: 164). При склонении или спряжении слов с неподвижным ударением ударным остается один и тот же слог, напр., *дорóга, дорóги, дорóгами; читáю, читáет, читáете* и т. д. При грамматическом изменении слов с подвижным ударением ударными являются разные слоги, напр., *головá, голов, гóлову; учú, úчит, учíть*. Понятно, что ударение в словах финского языка является **неподвижным**. Вопросы о подвижности ударения, а также о типах ударения в связи со словоизменительной парадигмой подробно описаны и проанализированы, в частности, А. Мустайоки и Л. Л. Касаткиным (Мустайоки 1980, Касаткин 2008). Однако типы ударения (акцентные типы, акцентные парадигмы) отражают, прежде всего, морфологический аспект явления и в связи с этим не будут подробно рассматриваться в данной работе.

Фонетическими свойствами ударения являются **квантитативность, квалитативность, музыкальность и сила звука**. Обычно русскому и финскому ударению не приписывается музыкальность, хотя некоторые исследователи видят в них некоторые музыкальные свойства (подробнее см. у А. Мустайоки, 1980). Ударение в русском и финском языках сходно по своей природе тем, что оно является **силовым**, или **динамическим** (т. е. определяется силой выдоха) (de Silva et al. 2010: 35–37). Однако считается, что силовая разница между ударным и безударным слогом в русском языке проявляется сильнее, чем в финском (Мустайоки 1980: 101). Кроме того, русское ударение также характеризуется как **количественное и качественное** (Аванесов 1956: 64–81; Лебедева 1975: 76–77; Мустайоки 1980: 99–102). Как уже упоминалось выше, в русском языке ударный слог длиннее безударного, в то время как в

финском языке долгота не связана с ударностью звука. Долгота гласного в финском языке, в отличие от русского, имеет дистинктивную, т. е. смысловозначительную функцию (напр., *lima* (слизь) – *liima* (клей), *tuli* (огонь) – *tuuli* (ветер)). В финском языке все краткие и длинные гласные могут встречаться в ударном или безударном слоге во всех позициях (Iivonen 1998: 51). Качество ударного звука в русском языке отличается от качества безударного как, напр., ударные и безударные гласные в слове *хорошо́*. В финском языке ударные и безударные звуки качественно не отличаются друг от друга. Этим объясняется отсутствие в финском качественной редукции гласных.

2.3 Сопоставление русского и финского вокализма и основанные на нем гипотезы о фонетическом развитии билингвов

Русский вокализм отличается от финского, прежде всего, меньшим количеством гласных фонем. В финском языке большое количество гласных обусловлено, в частности, существованием долгих и дифтонгов. Несмотря на небольшое число гласных фонем, в русском языке существует множество вариантов фонем, аллофонов, качество которых, в частности, определяют соседние согласные. Появление в слове разных аллофонов также непосредственно зависит от словесного ударения и стиля речи. В русском языке в ударной позиции встречается больше вариантов реализации гласных, чем в безударной, тогда как в финском все гласные могут встречаться в ударной и в безударной позиции. Типичной чертой русского языка является качественная и количественная редукция гласных в безударном слоге. В финском языке безударные гласные редуцируются лишь количественно. По своей природе ударение является динамическим и в русском, и в финском языке. Отличительной чертой русского ударения считается его разноместность. Финское ударение имеет фиксированный характер, в связи с чем место главного и второстепенного ударения в слове легко предсказуемо.

Сопоставительный анализ фонетических систем русского и финского языков имеет важное теоретическое и прикладное значение. В этом смысле большой интерес представляют исследования В. де Силва и Н. Любимовой. В своей диссертации В. де Силва рассматривает фонетические системы двух языков и проводит ряд экспериментов с целью сопоставить русские и финские акцентно-ритмические структуры слов.

Она подчеркивает, что финны испытывают трудности в усвоении русского [ы]. Для русских сложными являются огубленные гласные переднего ряда [ä], [y], [ö], поскольку в русском огубленными могут быть только гласные заднего ряда. Второй проблемной зоной финского вокализма является оппозиция долгие-краткие в ударных и безударных слогах, поскольку в русском долгота свойственна лишь ударным, а все безударные, как правило, краткие. Наконец, русским трудно усвоить, что в финском согласные не палатализируются перед гласными переднего ряда, как это происходит в русском языке (de Silva 1999: 46, 167). Н. Любимова, изучая восприятие и воспроизведение русских слов (прежде всего фонемобуквенные соответствия) финскими студентами, пришла к схожим выводам, обнаружив две основные группы ошибок при усвоении вокализма. Первая группа связана с неразличением твердых и мягких согласных, что вызывает смешение гласных. Вторая группа ошибок представляет собой недодифференциации гласных, чаще всего /и/ и /ы/, а также /а, е/ и /у, и/; /о/ и /у/ (Любимова 2010: 346).

Еще одним интересным аспектом изучения вокализма является функциональная активность ударных гласных. По частотности появления ударные гласные можно выстроить в ряд, начиная с наиболее частотных и заканчивая наиболее редко встречающимися. Приведем такие ряды последовательно для русского (Бондарко 1998: 30; Bondarko 2009: 35) и финского языков (Iivonen 2009: 62):

[a], [и], [o], [y], [e], [ы]

[a], [i], [e], [o], [u], [æ/ä], [y], [ø/ö]

Как видно, ряды частотности в финском и русском во многом совпадают: самыми частотными оказываются примарные гласные, а наименее частотными, соответственно, именно лингвоспецифические.

Сопоставление вокализма русского и финского языков помогает предсказать так называемые «зоны помех» (Блок 2013: 19) в освоении этих языков. Это значит, что контрастивный анализ можно использовать для прогнозирования интерференции, а следовательно, иноязычного акцента в речи детей-билингвов. С какими трудностями может столкнуться билингв при одновременном или последовательном усвоении этих языков? Все ли «зоны помех» отражаются в речи билингвов? Можно ли, напротив, ожидать, что билингвизм не затрудняет фонетико-

фонематическое развитие, а способствует ему? Особенности вокализма сопоставляемых языков позволяют нам приблизиться к решению этих вопросов на основе следующих предварительных рассуждений:

1. В русском и финском вокализме есть похожие гласные, соответствующие примарным кардинальным гласным (обозначим их для простоты латинскими символами, пользуясь транскрипцией IPA): [i], [e], [a], [o], [u]. Зная, что дети осваивают эти звуки в первом ударном слоге на самом раннем этапе развития, можем предположить, что их воспроизведение не должно вызывать особых затруднений у большинства детей-билингвов. Беспроблемное усвоение примарных гласных, безусловно, объясняется еще и тем, что они имеют наиболее высокую частотность в речи и поэтому широко представлены как в инпуте (т. е. в получаемом ребенком языковом материале, на основе которого строится его языковая система), так и в аутпуте (в речевой продукции ребенка).
2. Сопоставляемые языки имеют лингвоспецифические гласные: [ы] (стоит говорить о противопоставлении ([и] – [ы]) и безударные в русском; [ä], [y], [ö], долгие гласные и дифтонги в финском. Вероятно, именно с этими звуками могут быть связаны проблемы фонетического развития билингвов на определенном этапе освоения языка.
3. Лингвоспецифической является и гармония гласных в финском (сингармонизм). Можно ожидать появления ошибок, связанных с несоблюдением этого фонетического закона.
4. Противопоставление по краткости-долготе гласных фонем в финском языке может вызывать трудности у двуязычных детей.
5. Свободное и разноместное словесное ударение русского языка и связанная с ним редукция гласных могут затруднять усвоение акцентных норм русского языка у детей-билингвов.

При воспроизведении звуков одного языка артикуляционным аппаратом, настроенным на воспроизведение звуков другого языка, возникает так называемый акцент, «окрашенность» речи, свойственная другому языку. Финский акцент в русском исследовала Н. А. Любимова (Любимова 1985, 1988, 2010). Некоторые аспекты русского акцента в

финском описаны М. Тойвола (Toivola 2011). Акцент может проявляться в речи по-разному: возможны случаи, когда акцент касается отдельных звуков, и такие, когда с акцентом произносятся все звуки всех слов.

Нам представляется, что относительно гласных акцент может иметь следующие проявления:

1. Русские ударные гласные могут восприниматься как дифтонги или долгие гласные.
2. Русские редуцированные могут проявляться до полнообразованных.
3. Финские долгие могут воспроизводиться как ударные, краткие – как редуцированные.
4. Финский [ä] может восприниматься либо как [э], либо как [ja]; финский [ö] может восприниматься либо как [э], либо как [jo]. В первом случае согласный перед ним не смягчается, во втором – смягчается.
5. Ударение может переходить в финских словах на второй, реже на третий слог, в русских словах – на первый слог.

Одной из задач эксперимента является проверка изложенных здесь гипотез. Однако лингвистический прогноз – это всего лишь возможность ошибки, поэтому интересно проследить, какие факторы могут влиять на осуществление прогноза. Стоит также учитывать возможные непредсказуемые нарушения звукопроизношения.

2.4 Системы согласных русского и финского языков

Уже на первый взгляд русский консонантизм отличается от финского прежде всего тем, что в фонологической системе русского языка в отличие от финской количественно преобладают согласные. Считается, что в современном русском языке вокализм подчинен консонантизму, т. е. гласные полностью зависят от соседних согласных. Все же высказываются мнения о том, что роль консонантизма абсолютизировать не стоит. Например, Е. Л. Бархударова в своей диссертации предлагает говорить о русском языке как о «преимущественно консонантном» (Бархударова 1999).

В русской фонетической литературе называется разное количество согласных – обычно от 34 до 37. Большинство сторонников Московской фонологической школы) МФШ выделяли в русском языке 34 согласных фонемы (Аванесов, Сидоров 1945: 52–64; Аванесов 1972: 34). Последователи ЛФШ предлагали другие цифры – 36 или 37 согласных фонем (Маслов 2007: 59; Бондарко 1998: 7, 32), хотя в фонологической классификации Л. Л. Буланина только 35 фонем, /щ/ не признается в качестве отдельной фонемы (Буланин 2009: 51–53, 81–84). Фонологические классификации дополняются артикуляционными, позволяющими полнее описать русский консонантизм. Так, М. В. Панов включает в свою фонетическую классификацию 68 согласных (Панов 2009: 25–29). В таблице основных согласных звуков Л. Л. Касаткина находим 82 согласных вместе с оговоркой о неполноте и ограниченности описания (Касаткин 2008: 45).

Не вдаваясь в подробности споров МФШ и ЛФШ по вопросу количества русских согласных, при представлении русского консонантизма будем опираться в основном на традиции ЛФШ. Приведенная ниже таблица согласных основывается на концепции Л. Л. Буланина (Буланин 2009).

Таблица 4. Согласные русского языка (в скобках транскрипция по системе Международного фонетического алфавита (IPA), выделенные фонемы не имеют соответствий в финском языке)

		губно-губные	губно-зубные	зубные	палато-альвеолярные (постальвеолярные)	палатальные	велярные
смычные	взрывные	б(b) б'(b')		д(d) д'(d')			г(g) г'(g')
	аффрикаты	п(p) п'(p')		т(t) т'(t')			к(k) к'(k')
фриктивы	щелевые		в(v) в'(v')			j	х(x) х'(x')
	щелевые		ф(f) ф'(f')				
				з(z) з'(z')	ж(ʒ)		
				с(s) с'(s')	ш(ʃ)		
					ш':(ʃ')		
	смычно-проходные (латеральные)			л(l) л'(l')		j	
	дрожащие			р(r) р'(r')			
	смычно-проходные (носовые)	м(m) м'(m')		н(n) н'(n')			

Важнейшей типологической особенностью согласных русского языка считается противопоставление по **твердости – мягкости**, включающее 15

пар согласных. Эта оппозиция вызывает большие затруднения у изучающих русский как иностранный ввиду дополнительной (йотовой) артикуляции.

Другой важной оппозицией является оппозиция **глухие – звонкие** (выделяется 11 пар согласных по глухости-звонкости). Пары глухие – звонкие – это **бинарные оппозиции**, в которых немаркированным членом является глухой, маркированным – звонкий. Немаркированный член оппозиции (парный глухой) имеет большую частотность в русском языке, вероятно, в связи с тем, что, его артикуляция требует меньших затрат по сравнению с маркированным (парным звонким).

Помимо названных выше типологических особенностей, в русском языке есть и другие лингвоспецифические черты. Подобно гласным, русские согласные также могут варьироваться, чередоваться друг с другом. Сложность проблемы варьирования согласных в русском языке обусловлена большим многообразием чередования согласных. Позиционные изменения в разных контекстах называются по-разному: *позиционные чередования* (Панов 2009: 145), *комбинаторные изменения* (Nikunlassi 2002: 83), а также *ассимиляция, диссимиляция, редукция, аккомодация, парадигматическое чередование, собственно-позиционные изменения* и др. Для нашей темы представляет интерес определенный вид чередований согласных – позиционная вариативность, а именно, чередования по твердости-мягкости. Рассматриваемые чередования бывают двух типов: 1) чередование твердых с мягкими – «ассимилятивное смягчение» (напр., *до[м]* – *до[м']ик*, *ров[н]ый* – *ров[н']ее*); 2) чередование мягких с твердыми (напр., *ме[д']* – *ме[д]ный*, *кро[в']* – *кро[в]ный*). Чередования первого типа встречаются в определенных условиях: перед гласными [е] и [и] в суффиксах и окончаниях, на стыке приставки и корня, перед суффиксальным [j] и перед некоторыми мягкими согласными. Чередование второго типа также имеет некоторые ограничения, оно возможно в сочетаниях с зубными согласными, крайне редко в паре [с'] – [с] и невозможно в парах [к'] – [к], [г'] – [г], [х'] – [х], [л'] – [л]. Считается, что чередование по твердости-мягкости постепенно изживает себя, заметны явные стилистические ограничения в его использовании (Аванесов 1972: 187). Так, чаще всего это чередование заметно в разговорном языке (Leinonen 1995: 17; Буланин 2009: 138–139; Максимов 2009: 128), а следовательно, представляет интерес для нашего исследования.

В финском языке в зависимости от отношения к так называемым маргинальным / вторичным (фин. *marginaaliset, toissijaiset*) согласным принято выделять 13 или 17 согласных фонем. В то время как упомянутые

в первую очередь тринадцать фонем входят в состав исконно финских слов, фонемы /b/, /f/, /š/, и /g/ появились в финском языке недавно и встречаются в основном в заимствованной лексике, например: *biologia* (биология из англ.), *ballerina* (балерина из итал.), *finaali* (финал из англ.), *filee* (филе из франц.), *šakki* (шахматы из персидск. через шведск., нем., франц.), *šaali* (шаль из персидск.), *aggressio* (агрессия из франц.), *guru* (гуру духовный учитель, наставник, из санскр.). Эти четыре **маргинальные** фонемы отличаются друг от друга с точки зрения интеграции в фонологическую систему финского языка. Фонема /f/ считается наиболее адаптированной, она встречается в десятках слов, ставших широкоупотребительными. Как правило, произношение этого звука не вызывает трудностей. Тем не менее, все еще заметна тенденция замены /f/ и /ff/ на /v/ и /hv/, примером тому служит фонетическая адаптация заимствований: *kahvi* (кофе), *sohva* (диван), *pihvi* (биштекс), *vohveli* (вафля) и т. д. Фонемы /b/, /g/ и /š/ до сих пор считаются «чужими», они внедряются в финскую фонологическую систему медленно, одновременно с вхождением в лексику новых заимствований. Наряду с корректным произношением встречаются и случаи субституции: /b/ → /p/ [*p*]ussi ([*b*]ussi, автобус), [*p*]anaani ([*b*]anaani); /g/ → /k/ [*k*]reippi ([*g*]reippi, грейпфрут); /š/ → /s/ [*s*]ekki ([*š*]ekki, чек). Маргинальность этих звуков подтверждают и случаи гиперкоррекции, напр., *loko[b]edia* (логопедия), [*b*]edagogiikka (педагогика) (Kallioinen 1969: 7; Karlsson 1983: 57–59).

Двойные согласные традиционно не включаются в систему согласных финского языка (Sovijärvi 1963; Karlsson 1983; Laaksonen, Lieko 2003). Такой подход представляется нам несколько нелогичным на фоне того, что финские долгие гласные считают самостоятельными фонемами. Однако есть и другая точка зрения (менее популярная), учитывающая самостоятельность финских двойных или долгих согласных (Богданов и др. 1958: 17–27; Kallioinen 1969: 7). На наш взгляд, имеет смысл рассматривать долгие согласные как самостоятельные фонемы по аналогии с долгими гласными. И те, и другие можно считать лингвоспецифической особенностью финского языка.

Систематическое деление финских согласных на шумные и сонорные не практикуется в финской лингвистической литературе, зато в старой грамматике финского языка, изданной на русском, дается описание согласных именно по этому дифференциальному признаку (Богданов и др. 1958: 17–19). Похоже, что эта классификация составлена по русским

традициям с учетом важного для согласных критерия. Для нас она интересна тем, что позволяет сравнить звонкие финские со звонкими русскими, глухие финские с глухими русскими. Итак, в зависимости от участия шума и голоса можно различать **сонорные** (фин. *sointiäänteet*) и **шумные** (фин. *hälyäänteet*) согласные. При произнесении сонорных тон преобладает над шумом, таковыми являются /m/, /mm/, /n/, /nn/, /ŋ/, /ŋŋ/, /l/, /ll/, /r/, /rr/. Шумные делятся на две подгруппы: **звонкие** (фин. *soinnilliset*): (/b/), /d/, (/g/), /v/, /j/ и **глухие** (фин. *soinnittomat*): /p/, /pp/, (/f/), /t/, /tt/, /s/, /ss/, (/š/), /k/, /kk/, /h/. По количеству преобладание глухих над звонкими в финском очевидно.

Количество пар по глухости-звонкости невелико, можно обнаружить всего 4 пары: /p/–(/b/), /t/–/d/, /k/–(/g/), (/f/–/v/, это намного меньше, чем в русском, где выделяется 11 пар по глухости-звонкости. Звуки в финских парах нельзя считать равноценными. Легко заметить, что едва ли не в каждой паре одним из членов оппозиции является маргинальный согласный. В паре /t/–/d/ наличие звонкости нельзя считать важнейшим фонетическим различием, /d/ значительно короче, менее энергичный и напряженный по сравнению с /t/; по месту образования /d/ относится, скорее, к альвеолярным, /t/ – к дентальным. Согласный /d/ имеет особый статус в финской парадигме согласных с точки зрения фонотактики. В исконно финских словах употребление этого звука крайне ограничено, он встречается только внутри слова в сочетании с другими согласными и не образует двойных сочетаний «/dd/». Этим объясняется отсутствие /d/ в диалектах. Маргинальность, фонетическая исключительность, низкая частотность согласного /d/, по-видимому, объясняет и тот факт, что этот звук поздно и с трудом усваивается финскими детьми (Itkonen 1977; Räisänen 1975; Kauppinen 1977). Ввиду перечисленных особенностей и ограничений согласный /d/ называют *дефективной фонемой* (фин. *defektiivinen foneemi*) (Karlsson 1983: 57–58) и *полувзрывным согласным* (фин. *puoliplosiivi*) (Suomi et al. 2006: 169–171).

Можно ли считать, что оппозиция глухие-звонкие отсутствует в финском языке? Ответ на этот вопрос находим у К. Виика. В отличие от многих других языков, в том числе и от русского, в финском языке все звуки с точки зрения звонкости можно считать немаркированными: гласные и сонорные – звонкие, а шумные – глухие (Wiik 1981: 67–68). Немаркированность означает, что звуки произносятся «естественно», без дополнительных усилий, маркированность предполагает, что к основной артикуляции добавляется дополнительный признак (Wiik 1981:

67; Nikunlassi 2002: 80). Как было указано раньше, в русском языке, существует значительное количество шумных, у которых звонкость – маркирующий признак (звонкие согласные). Это различие объясняет тот факт, что финнами трудно усваивается разница между глухими и звонкими шумными согласными в других языках, например, в таких парах: /p/–/b/, /k/–/g/, /s/–/z/ (Wiik 1981: 68). Таким образом, на основе приведенных доводов можно утверждать, что несмотря на существование отдельных звонких согласных, бинарная оппозиция глухой-звонкий отсутствует в финском языке.

Рассмотренные выше звуки помещены в таблице согласных финского языка. Стоит оговориться, что это лишь одна из классификаций, не претендующая на исчерпывающее описание сложной системы согласных.

Таблица 5. Согласные финского языка (выделенный звук не имеет соответствия в русском языке)

	губно- губные	губно- зубные	альвео- лярные	палато-аль- веолярные (пост-аль- веолярные)	палатальные	велярные	ларин- гальные
взрывные	p pp (b)		t tt d dd			k kk (g)	
носовые	m mm		n nn			ŋ ŋŋ	
латеральные			l ll				
дрожащие			r rr				
щелевые		(f)	s ss	(j)			h
полугласные		v			j		

В системе финских согласных выделяется лингвоспецифическая фонема /ŋ/ и ее двойной вариант /ŋŋ/. Статус этих фонем в качестве самостоятельных неоднозначен, они являются нечастотными и функционально ограниченными. По мнению Ф. Карлссона, фонема /ŋ/ во многом напоминает /d/ и потому тоже может называться дефективной, обе фонемы встречаются лишь в определенных позициях, отсутствуют в начале и в конце слова, часто бывают результатом фонологических процессов (Karlsson 1983: 64). Сложность артикуляции этих заднеязычных носовых сонорных звуков состоит в том, что смычка, образуемая между задней частью языка и мягким небом, не размыкается (Богданов и др. 1958: 25). Важно, что для русского языка звук [ŋ] нефонологичен, по-

этому при восприятии русскоязычными данного звука в составе финских слов он распадается на два звука: [ɲk] и [ɲg], которые можно рассматривать как чередование глухого и звонкого.

Учитывая широкое разнообразие согласных с функциональной и фонотактической точки зрения, можно заявить, что особенностью финского консонантизма является многоступенчатость или **многосистемность** (фин. monisysteemisyy). Описание многосистемности было первоначально предложено Ф. Карлссоном, позднее нашло применение в трудах других исследователей (Karlsson 1983: 65–66; Suomi et al. 2006: 158–177). По концепции Карлссона, парадигма финских согласных фонем состоит из пяти систем.

- Первая система, названная **минимальной** (фин. minimaalinen järjestelmä), включает все недефективные фонемы, т. е. все гласные и согласные /p/, /t/, /k/, /s/, /l/, /r/, /m/, /n/, /v/, /j/, /h/.
- Во вторую систему входит фонема /ɲ/, отличающаяся от согласных I системы лишь ограниченностью употребления. Все 20 фонем I и II уровней встречаются в речи большинства финнов независимо от образования, возраста, диалекта, ситуации общения и т. д.
- На третьем уровне располагается фонема /d/, частотность которой во многом зависит от образовательного статуса говорящих, а также от использования или неиспользования в речи диалектов (в некоторых диалектах есть фонетические системы, отличные от литературного языка и не включающие эту фонему). Парадигма, состоящая из 21 фонемы I, II и III уровней, называется **ядерной системой** (фин. ydinjärjestelmä).
- В четвертую систему включена маргинальная фонема /f/, которая уже достаточно глубоко интегрировалась в финскую фонематическую парадигму и редко смешивается со звонким /v/. Рассмотренные четыре уровня составляют **максимальную ядерную систему** (фин. maksimaalinen ydinjärjestelmä).
- И, наконец, на пятом уровне находятся остальные маргинальные фонемы: /b/, /g/, /š/. Фонемы всех пяти уровней объединяются в **максимальную систему** (фин. maksimaalinen järjestelmä, Karlsson 1983: 65–66).

Еще одной типологической особенностью финского языка являются ранее упомянутые двойные/удвоенные согласные – **геминаты** (фин. *geminaatat*). Геминаты образуют все исконные (т. е. недефективные, входящие в минимальную систему, по Ф. Карлссону) финские согласные за исключением /h/, /j/, /v/. В финской лингвистической литературе геминаты принято считать последовательностью / рядом из двух согласных. На наш взгляд, смысловоразличительная роль удвоенных согласных настолько велика, что может быть достаточным аргументом в пользу их фонематической самостоятельности. Приведем лишь несколько примеров минимальных пар: *tuli – tulli, laki – lakki, pula – pulla, kisa – kissa, pako – pakko, kumi – kummi*. Орфографическое отображение геминат в финском языке не совершенно, фонетическое соотношение кратких и геминат далеко не всегда соответствует 1 : 2, оно может быть иным, например: 1 : 1,5 или даже 1 : 1,25 (Lieko 1992: 95). В некоторых работах указывается, что с артикуляционной точки зрения длительность геминаты примерно в два с половиной раза превышает длительность краткого согласного (Kallioinen 1969: 7). Несмотря на то, что длительность геминат сильно различается среди носителей языка, существуют допустимые пределы длительности, внутри которых звук воспринимается как долгий. Рассмотрение геминат в качестве самостоятельных фонем ведет к переосмыслению вопроса о количестве согласных в финском языке. С точки зрения этого «широкого» подхода, можно было бы говорить, что в финском языке насчитывается 27 согласных фонем (см. Таблицу 5).

Усвоение оппозиции краткий – удвоенный/долгий представляет особые трудности для изучающих финский как иностранный. Сложнее всего ими распознаются краткие согласные в безударном слоге. В произношении особенно трудно реализовать геминаты и краткие безударные гласные на конце слова. В целом труднее воспринимается количественная разница согласных по сравнению с гласными, поскольку количественная разница гласных более заметна на слух (Lieko 1992: 95).

Позиционные изменения финских согласных существенно отличаются от комбинаторных изменений русских согласных и по качеству, и по количеству. В финнистике (в финской лингвистике, термин использовали, в частности К. Суоми, Й. Тойванен и Р. Юлитало) чаще всего упоминается два вида «пограничных» позиционных изменений согласных. Оба они наблюдаются не внутри слова, а на границе слов или частей сложных слов и обозначаются термином *сандхи* (*sandhi-ilmio*), в пе-

реводе с санскрита «связь, соединение». Первый вид, **назальная ассимиляция**: *äidin poika* [äid**im**poika], *pajunkissa* [paju**ŋ**kis:a], *isänpäivä* [isä**m**päivä] (Suomi et al. 2006: 182-183). Второй вид, **конечное удвоение** (*rajakahdennus*, *loppukahdennus*), представляет собой удвоение согласного на стыке морфем или слов, т. е. ассимиляцию предыдущего слова с последующим, напр., *tule tänne* [tule**tt**änne], *mene pois* [mene**pp**ois], *hernekeitto* [herne**kk**eitto], *sadetakki* [sade**tt**akki]. (Богданов и др. 1958: 18; Karlsson 1983: 349–350; Hakulinen 2000: 51–53; Suomi et al. 2006: 183–185 и др.).

Кроме описанных «пограничных» позиционных изменений, в финском языке существует и чередование согласных внутри слова, также называемое **чередованием ступеней согласных** (*astevaihtelu*). Это чередование происходит относительно определенных согласных на границе последнего и предпоследнего слогов в слове. При количественном чередовании меняется долгота согласного: геминаты присутствуют в сильной ступени, а краткие согласные – в слабой (напр., *kukka* → *kukan*, *rotta* → *rotan*). В ходе качественного чередования меняется качество звука: звук или заменяется другим, или выпадает (напр., *pöytä* → *pöydät*, *tuki* → *tuen*).

2.5 Сопоставление русского и финского консонантизма и основанные на нем гипотезы о фонетическом развитии билингвов

Нами были кратко описаны так называемые лингвоспецифические черты русского и финского консонантизма. Тем не менее, тезис о том, что остальные, не входящие в эту категорию звуки имеют соответствия в фонетической системе другого языка пары русский-финский, следует использовать с поправкой. Эти соответствия носят относительный характер, поскольку согласные во многом качественно и количественно отличаются друг от друга.

Некоторые различия между сходными согласными русского и финского языков описаны в изданном в Финляндии новом учебнике артикуляции русского языка – *Uusi venäjän ääntämisopas* (de Silva et al. 2010): при произнесении русского [п] губы смыкаются более энергично, чем при произнесении финского [р]; согласный [б] характеризуется высокой степенью звонкости, в [b] звонкости мало; аналогично [в] звонче, чем [v]; при произнесении [м] смычка более плотная по сравнению со смычкой при артикуляции [m]; при образовании русского [р] число колебаний может разным, при произнесении финского [r] обычно делается больше колебаний, благодаря чему финский звук воспринимается как

более напряженный и отчетливый (de Silva et al. 2010). При внимательном рассмотрении заметно, что существует разница даже между велярными [к] и [k], [г] и [g]: это различие касается места артикуляции. Финские велярные являются более заднеязычными. Сравнение пары звонких велярных обнаруживает, что русские имеют бóльшую степень звонкости (там же: 48–51, 77, 94–95). Описанные различия, как видно, затрагивают не более одного или двух аспектов артикуляции, поэтому их можно считать минимальными.

Представляется возможным также выделить ряд согласных, на первый взгляд сходных, но все же значительно отличающихся друг от друга по качеству (что позволяет нам говорить уже о существенных различиях). Яркий пример существенных артикуляционных различий демонстрируют пары [т] – [t] и [д] – [d]. Подобно всем другим зубным согласным русского языка, кроме [л], согласные [т] и [д] произносятся с **дорсальной** артикуляцией, т. е. передняя часть спинки языка выгнута и направлена вниз и вперед, кончик языка не напряжен и опущен к нижним зубам, площадь соприкосновения спинки языка с зубами (артикуляционная зона) большая (Iivonen 2009: 58). Финские согласные [t] и [d] имеют **апикальную** артикуляцию, при которой кончик языка напряжен и направлен кверху к альвеолам, передняя часть спинки языка выгнута, направлена кверху и пассивна в артикуляции, а площадь смыкания невелика. По сравнению с русским [д] финский согласный [d] характеризуется намного меньшей звонкостью (de Silva et al. 2010: 54–55).

В стандартном финском [s] произносится слабее, чем соответствующий русский [с]. При произнесении зубного согласного [с] края передней части спинки языка приподняты и прижаты к верхним зубам, при этом посередине возникает щель, через которую проходит воздух. При прохождении воздуха слышен свистящий шум, поэтому звук называется свистящим. Место артикуляции [s] – альвеолы, кончик языка поднят кверху, образуемая языком щель длиннее и шире, поэтому звук напоминает шипящий. Интересно, что в столичном регионе произношение [s] отличается большим напряжением по сравнению со стандартным финским, тем самым приближаясь к артикуляции русского звука (de Silva et al. 2010: 62). Большинство русскоязычных, знакомых с финским, воспринимают этот звук как близкий к русскому [ш].

Русский звук [н] имеет дорсальную артикуляцию и является более звонким по сравнению с финским апикальным [n] (de Silva et al. 2010:

69–70). Русский согласный [л] относится к велярным, при его артикуляции задняя часть спинки языка напряжена и приподнята к мягкому небу, средняя часть спинки языка напряжена, кончик языка вместе с передней частью спинки языка плотно прижимается к верхним передним зубам (зубной). Финский согласный [l] не является велярным, при его произнесении задняя и средняя части спинки языка пассивны, а кончик языка образует смычку с альвеолами, поэтому звук относится к альвеолярным (de Silva et al. 2010: 72–73). Наконец, русский велярный [x] является менее заднеязычным и более шумным по сравнению с финским ларингальным, или гортанным [h] (там же: 96–97). Кроме того, финский звук обладает некоторым качеством звонкости.

Таким образом, получается, что так называемые идентичные согласные русского и финского языков представлены всего двумя парами. Остальные «парные» согласные двух языков отличаются друг от друга. Артикуляционные различия могут быть незначительными или минимальными, а также существенными, затрагивающими сразу несколько аспектов произношения, например, место артикуляции, положение спинки языка, площадь смыкания активного и пассивного органов, напряженность, степень звонкости и т. д. Кроме того, и русскому, и финскому языкам присущи особые лингвоспецифические согласные. Рассмотренные артикуляционные корреляции без учета частотности и маргинальности согласных в языке изображены на Схеме 2.

Схема 2. Корреляции русских и финских согласных



Итак, с общefonетической точки зрения звуковые системы русского и финского языков принципиально отличаются друг от друга. В русском языке достаточно простой вокализм противопоставлен сложному консонантизму. На первый взгляд кажется, что соотношение количества гласных и согласных в сопоставляемых языках противоположно. Ситуация действительно такова, если рассматривать ее с точки зрения фонологии, т. е. на парадигматическом уровне. Но для выполнения прикладных задач интересно также обратиться к синтагматическим связям звуков. В этом смысле помогает фонотактика, т. е. рассмотрение частотности, дистрибуции и сочетаемости фонем в словах. Говоря о частотности, приведем данные Л. Хакулинен, собранные на материале письменных текстов: на 100 употребляемых гласных (считались краткие и длинные гласные) в финском приходится 96 согласных (двойные рассматривались как сочетания согласных), а в русском – соответственно, 150 согласных. По сравнению с 18 другими (преимущественно индоевропейскими) языками, в финском частотность гласных самая высокая. К тому же контрастивные исследования показывают, что ни в одном другом языке рассматриваемой группы частотность гласных не превышает частотности согласных. (Hakulinen 1968: 15; Hakulinen 2000:16–17). Эти данные еще раз подтверждают различие рассматриваемых нами русского и финского языков в вопросе соотношения вокализма и консонантизма.

В заключение обзора консонантизма русского и финского языков рассмотрим ряды частотности согласных, начиная с самых частотных и заканчивая наиболее редко встречающимися (Bondarko 2009: 35; Iivonen 2009: 63):

[т], [н], [j], [с], [р], [к], [в], [л], [н'], [п], [м], [л'], [д], [т'], [р'], [з], [с'],
[ч'] [б], [ш], [г], [ф], [ж], [д'], [в'], [х], [м'], [ц], [щ], [к'], [п'], [б'], [ж'],
[г'], [ф'], [х']

[t], [s], [k], [n], [l], [r], [p], [m], [v], [h], [j], [d], [ŋ], [g], [f], [b]

Первая треть русского ряда и первая половина финского ряда частотности заметно похожи, ибо их составляющие представляют собой «универсальные» согласные. Различия заметны к концу рядов: наименее частотны в русском языке аффриката [ц], сибилант [щ':] (для простоты этот звук будет далее обозначаться [щ]) и большое количество палата-

лизованных, т. е. лингвоспецифические; в финском языке наименее частотны согласные II – V уровней, т. е. дефективная [d], функционально ограниченная [ŋ] и маргинальные [g], [f], [b].

На основе сопоставления русского и финского консонантизма можно выдвинуть гипотезы о сложностях усвоения системы согласных детьми-билингвами (здесь для краткости пользуемся транскрипцией IPA для обозначения согласных русского и финского):

1. Ряд согласных, имеющих лишь минимальные артикуляционные различия: [p], [m], [v], [k], [j], может усваиваться без особых затруднений ввиду артикуляционной близости.
2. Некоторые схожие согласные произносятся в русском и финском языках по-разному: [t], [s], [n], [h]. Существенные артикуляционные различия между ними являются потенциально сложными для усвоения.
3. Финские маргинальные согласные [b], [g], [f] и [š] и дефективный [d], возможно, будут усваиваться замедленными темпами.
4. Наиболее серьезные проблемы освоения консонантизма могут касаться, прежде всего, лингвоспецифических согласных: аффрикат [ц], [ч'], свистящего щелевого [з] и шипящих щелевых [ж], [щ] в русском языке; носового палатального [ŋ] и двойных согласных в финском языке. В русском языке также возможны сочетания одинаковых согласных, так называемые двойные согласные, но они не являются отдельными фонемами. К тому же в русском языке существует достаточно сильно выраженная тенденция к упрощению двойных согласных.
5. В финском языке отсутствуют бинарные оппозиции твердый-мягкий, глухой-звонкий. В связи с этим у билингвов, возможно, будут наблюдаться трудности произношения звонких, палатализованных и непалатализованных русских согласных. Кроме того, можно ожидать ошибок, связанных с неразличением пар по мягкости-твердости, глухости-звонкости.
6. Вероятны трудности освоения позиционных чередований согласных и в русском, и в финском языке.
7. Поскольку инвентарь согласных фонем русского языка численно превосходит инвентарь фонем финского языка и включает больше лингвоспецифических особенностей, можно предположить, что

усвоение русского консонантизма будет проходить сложнее по сравнению с финским.

Учитывая возможность возникновения акцента, можно представить себе (смоделировать) следующее:

1. Финн (или билингв с доминирующим финским) произносит русское слово «по финской модели»: все согласные в русском языке становятся твердыми или полумягкими и глухими, согласные могут удваиваться или скапливаться в середине слова, но не в начале, свистящие и шипящие заменяются звуком [s] и т. д.
2. Русский (или билингв с доминирующим русским) произносит финское слово по «русской модели»: двойные согласные становятся одинарными, согласные палатализируются перед гласными переднего ряда, звук [ŋ] заменяется звуко сочетанием [ŋk] или [ŋg], если ударение воспринимается как падающее, например, на третий слог, то гласный звук может выпадать из первого слога, а первый согласный – озвончаться, в результате выпадения гласных могут возникать новые кластеры и т. д.

Таким образом, с помощью контрастивного анализа русского и финского вокализма и консонантизма нами выявлены «зоны помех» при освоении билингвами фонетических систем двух языков. В экспериментальной части работы нам предстоит на эмпирическом материале проверить результаты этого лингвистического прогноза.

3 Изучение детской речи. Овладение звуковым строем речи у ребенка

Наука, изучающая детскую речь, имеет долгую историю, первые лингвистические исследования речевой продукции отдельных детей появились более ста лет назад. В прошлом веке И. Тэн и Ч. Дарвин, позднее К. и В. Штерны, В. Леопольд исследовали речь своих детей на основе дневниковых записей. В России масштабные лонгитюдные исследования впервые начали проводить И. А. Бодуэн де Куртене, Н. А. Рыбников, А. Н. Гвоздев. Позднее на смену «дневниковому» периоду пришло время сопоставления и обобщения результатов, время экспериментов.

Сегодня компьютеризация, цифровые методы оформления данных, корпусные исследования открывают перед наукой изучения детской речи новые возможности. Система обмена данными по детской речи CHILDES, многоязычные тесты проекта COST Action IS0804 – яркая иллюстрация возможности техники. Современные исследования, использующие достижения науки, не обходят стороной и овладение детьми звуковым строем речи.

Несмотря на это, фонетико-фонематическое развитие русско-финских билингвов в норме и патологии на сегодняшний день практически не описано. Заметные отклонения звукопроизношения двуязычных детей от нормы беспокоят родителей и вызывают множество вопросов, в частности, о нормативных показателях и сроках развития речи при билингвизме, о том, какие нарушения следует считать серьезными, требующими вмешательства специалистов. Известно, что нарушения, не входящие в разряд серьезных, можно преодолеть, улучшая качество и количество инпута в одном или двух языках. Серьезные нарушения требуют подробного обследования, раннего вмешательства и длительной, целенаправленной коррекционной работы. Несмотря на то, что логопедическая диагностика и помощь в решении проблем речевого развития русско-финских билингвов в Финляндии становится все более доступной (в этом направлении уже работает несколько двуязычных логопедов), потребность в таких услугах, несомненно, велика, и спрос явно не соответствует предложению. В этих условиях особенно важным становится сотрудничество (непосредственное или опосредованное при помощи переводчиков) финских логопедов с их русскоязычными коллегами, работающими в Финляндии. Двуязычный ребенок с диагнозом нарушения языкового и речевого развития имеет право на логопедические услуги

не только на финском, но и на втором (или первом) родном языке. В целом сложившаяся в Финляндии ситуация логопедической помощи русско-финским детям остается сложной в виду отсутствия не только традиции, но и теоретической базы – лингвистических исследований нормального и аномального речевого развития русско-финских билингвов.

Прежде чем судить о характерных чертах билингвизма, стоит обратиться к основным особенностям звукопроизношения групп сравнения, т. е. русских и финских монолингвов и детей с проблемами речевого развития. Поскольку указанные вопросы рассматриваются по-разному в русской и западной традиции, попробуем не только познакомиться с их описанием в литературе, но и по возможности найти точки соприкосновения разных взглядов на отклонения от типичного фонетико-фонематического развития.

3.1 Изучение фонетического развития детей. Фонетическое развитие монолингвов в норме.

Становление звукопроизношения у детей неизменно вызывает интерес исследователей детской речи, поскольку именно этот аспект непосредственно связан с лексическим развитием. Успешное становление фонетической системы языка стимулирует лексический взрыв, а позже прямым образом влияет на обучаемость чтению и овладение грамотностью.

При изучении овладения звуковой стороной речи выбираются определенные критерии оценки, т. е. оценивается *фонологическое развитие* (формирование фонематического восприятия, способности к фонематическому анализу и синтезу) или *фонетическое развитие* (формирование адекватного восприятия и воспроизведения звуков языка, фонетической структуры слога, слова, предложения, корректное воспроизведение словесного ударения и интонационных конструкций). Так, фонологическое усвоение подразумевает стремление использовать определенную фонему в определенной позиции, например, в речи русского ребенка /с/ может реализовываться поочередно как межзубный или как зубной, т. е. в виде двух вариантов (в обоих случаях фонологическое усвоение завершено). Если межзубный вариант является частотным, то о фонетическом усвоении говорить преждевременно. Когда межзубный вариант остается у человека на всю жизнь, стоит считать его дефектом произношения, т. е. особым индивидуальным фонетическим свойством. Таким образом,

фонологическое усвоение можно считать состоявшимся тогда, когда ребенок знает, какой звук должен быть произнесен, но сам его еще произнести не может, т. е. фонема уже сформировалась, а ее реализация еще несовершенна. Изучая фонологическое и фонетическое развитие также важно определиться, в каких случаях звук считается усвоенным, иначе говоря, какой процент ошибок можно считать допустимым. Стоит упомянуть, что для описания рассматриваемого явления в логопедии принято использовать термины *фонетико-фонематическое формирование* или *развитие фонетико-фонематической стороны речевой системы*. Чаще всего эта терминология применяется для обозначения разнообразных нарушений произносительной стороны речи – *фонетико-фонематического недоразвития (ФФН)* (Пятница 2009: 153–154).

Становление вокализма и консонантизма можно рассматривать с парадигматической и синтагматической точки зрения. *Парадигматический аспект* подразумевает оценку набора усвоенных звуков и последовательность усвоения. *Синтагматический аспект*, в свою очередь, позволяет оценивать усвоение звуков в определенных условиях, например, в слогах, в позициях в слове, с учетом фонотактики. Несмотря на тесную связь этих двух аспектов, цели исследования иногда предполагают их искусственное разделение. Настоящая работа ориентирована в основном на изучение парадигматического аспекта в фонетическом развитии детей, хотя и содержит некоторые комментарии в отношении синтагматического аспекта. С точки зрения нашего эксперимента особенно значимыми являются данные о фонетическом развитии монолингвов, говорящих на русском; монолингвов, говорящих на финском, и данные о фонетическом развитии детей со специфическим нарушением языка и речи (Specific Language Impairment – SLI).

В работах, посвященных изучению детской речи, подчеркивается сложность определения показателей нормативного развития. Отправной точкой многих исследований детской речи стала статья о детской речи Р. О. Якобсона, в частности, предложенный им «универсальный» порядок усвоения звуков. На основе сравнительного изучения овладения фонологическими системами разных языков у детей Якобсон пришел к выводу о существовании определенного порядка в усвоении детьми фонем безотносительно к их родному языку, делая оговорку о разных темпах усвоения (Якобсон 1985: 107). Он считал, что период лепета характеризуется обилием разнообразных артикуляционно сложных звуков или «звуковых жестов», составляющих доязыковой или внеязыковой пласт:

щелкающих, палатализованных, лабиализованных, аффрикат, сибиллянтов, увулярных и т. д. Вступая в стадию первых слов, ребенок переходит на новую ступень развития – собственно языковую. Почти все лепетные звуки исчезают, уступая место лишь немногим, имеющим фонологическую значимость. Таким образом, *фонетическое богатство* детского лепета сменяется *фонологической ограниченностью* (там же: 105–115).

Первой оппозицией становится противопоставление гласный – согласный, контраст создается между расширением (открытый гласный [a]) и сужением (взрывные согласные имеют раскрытие нулевой степени). Первыми гласными, т. е. «вокалическим минимумом» для всех живых языков становятся /a/, /i/ и /u/. Усвоение согласных начинается следующим образом: в первую очередь губной взрывной, первое противопоставление: носовой – ртовый, затем губные – зубные: /p/ – /t/, /m/ – /n/. По мнению Р. О. Якобсона, эти «противоположения» представляют собой «консонантный минимум» для всех языков. Предлагается следующий «универсальный порядок» усвоения согласных: взрывные – носовые – щелевые – аффрикаты – плавные (сонорные). В заключение появляются редкие в языках мира оппозиции.

Таким образом, фонологическая система представляет собой строгую «стратифицированную структуру», организованную в соответствии с «панхроническим порядком», в ней происходит наложение пластов друг на друга. Первичные пласты служат необходимой основой для вторичных. Противопоставления усваиваются в определенной логической последовательности таким образом, что редкие для всех языков явления усваиваются в последнюю очередь, примером чего служит второй плавный согласный /r/ (там же: 107–115). Предложенные Р. О. Якобсоном «универсальные законы» проверяются и по сей день.

И. А. Сикорский предложил разделять детей на «слоговых», т. е. стремящихся воспроизводить слоговую структуру слова (позднее обозначено термином холистическая стратегия), и «звуковых», пытающихся как можно точнее передать звуки (более поздний термин – аналитическая теория постижения языков) (Сикорский 1899). По мнению некоторых ученых, холистическая стратегия наблюдается у большинства детей на раннем уровне развития речи (Гвоздев 1961: 52; Savinainen-Makkonen 2001: 77).

В русской и финской лингвистике рассмотрение фонетического развития ребенка традиционно опирается на противопоставления «универсальное» – «лингвоспецифическое» и «общее» – «особенное». Первое

противопоставление основано на описанном Р. О. Якобсоном (на него ссылаются большинство исследователей) порядке усвоения звуков.

Общие закономерности детского фонетического развития, применимые ко многим языкам, подробно описаны в литературе. Дети начинают издавать гласноподобные и согласноподобные, а позднее гласные и согласные звуки примерно в одни и те же сроки. Гласные появляются раньше согласных. Первые слоги и первые слова строятся по схеме CV, позднее возникают более сложные образования: CVC, CVCV. Дети избирательно относятся к словам, предпочитая определенные структуры. Произношение маленьких детей отличается нечеткостью и невнятистью. Детские слова отличаются от взрослых, представляя собой адаптированные варианты, устроенные на основе определенных фонетических явлений, в основном упрощающих произнесение, таких как пропуски, ассимиляции, наращенные, редупликации (Ingram 1977; Stoel-Gammon 1985, 1998; Vihman 1988, 1996, 2010; Vihman, Keren-Portnoy 2013; Stoel-Gammon, Herrington 1990; Menn, Stoel-Gammon 2005; Kehoe 2010 и др.). Эти и другие направления универсального развития проверяются в современных исследованиях на материалах конкретных языков, в частности русского (Цейтлин 2000а, 2000b; Елисеева 2008а, 2014; Пиотровская 2011 и др.) и финского (Toivainen 1990; Iivonen 1994а, 1994b, 1998, 2012а, 2012b; Kunnari 2000; Jokela 2000; Savinainen-Makkonen 2001 и др.).

Получаемые результаты противоречивы, некоторые из них демонстрируют подтверждение универсальных законов, другие, напротив, опровергают их. Противопоставление «общее» – «особенное» свидетельствует о стремлении описать фонетическое развитие в норме. Сложность определения нормативных показателей связана, прежде всего, с недостаточным количеством материала – немногочисленные существующие работы посвящены речевому развитию отдельных детей или небольших групп. Общими чертами существующих исследований можно считать подчеркивание роли индивидуальных различий наряду с поиском нормативных данных, а также изучение влияния языкового окружения (Iivonen 1994а, 1994b; Цейтлин 2000а, 2000b; Kunnari 2000; Savinainen-Makkonen 2001; Елисеева 2008а, 2014; Пиотровская 2011 и др.).

3.1.1 Фонетическое развитие русских детей-монолингвов

В последние годы в русле российской онтолингвистики выделились **возрастная фонетика** и **возрастная фонология** (Винарская, Богомазов 2005; Богомазов 2005). Е. Ф. Киров предложил новое название дисциплины, лучше подчеркивающее специфику предмета, **онтофонология**. Имеется в виду именно детская фонология, термин «возрастная фонология», по мнению исследователя, скорее указывает на отношение к определенному возрастному периоду, по аналогии, например, с «возрастными изменениями» (Киров 2013). Используя этот новый термин, осмелимся заметить, что сегодня в российской онтофонологии существует интересный парадокс. Хотя во многих источниках находится значительное количество информации о становлении звуковой стороны детской речи, большинство исследователей детской речи и практиков-логопедов указывают на досадное отсутствие данных об общих закономерностях речевого развития детей.

До определенного момента едва ли ни единственным трудом в этой области считалась работа А. Н. Гвоздева, подробно и тщательно изучившего речевое развитие своего сына Жени в первой половине прошлого века (Гвоздев 1961, 1995, 2004). Позднее Гвоздев сравнивал свои данные с показателями развития других детей. Осторожно, делая поправку на индивидуальное развитие и избегая обобщений, ученый описывает процесс, в частности, порядок усвоения гласных и согласных у своего сына. Труды Гвоздева стали хрестоматийными, а результаты его исследований нередко трактуются как универсальные: «Схема нормального развития детской речи (по А. Н. Гвоздеву)» (Поваляева 2008). Однако единственное, пусть даже глубокое и детальное, описание явно недостаточно для составления более или менее полной картины усвоения языка. Настало время не только уточнить некоторые моменты, но и расширить «материальную базу» за счет обследования большего количества детей. В этом смысле ценными оказываются и подробные лонгитюдные описания, и эксперименты с большим количеством детей разного возраста. Дело А. Н. Гвоздева успешно продолжили В. И. Бельтюков, А. Д. Салахова, Н. И. Лепская, С. Н. Цейтлин и другие известные исследователи детской речи (Бельтюков, Салахова 1975; Лепская 1997; Цейтлин 2000a и 2000b).

Ценным вкладом в изучение фонетического и лексического аспекта детской речи стали книги М. Б. Елисеевой, описывающие речевое развитие ее дочери Лизы (Елисеева 2008a, 2014). В продолжение традиции

А. Н. Гвоздева, на основе дневников и видеозаписей подробнейшим образом изображается путь девочки к языку с довербального периода до трех лет.

Условно говоря, в процессе овладения звуковой формой слова можно выделить несколько ступеней: довербальный период, период протослов и первых слов, период систематизации звукопроизношения и окончательное становление звукопроизношения. В *довербальный период* появляются предречевые вокализации. Е. И. Тихеева в своих наблюдениях за гулением, специально не выделяет гласноподобных, а слышит нечленораздельные комбинации звуков, напоминающих гортанные и губные, это сочетания типа *gx*, *pex*, *mg*, *bg* и др. (Тихеева 1981: 14–15). Е. И. Исенина предлагает называть предречевые вокализации (плач, крики и другие звуки и слоги, не имеющие функцию слов) *вокознаками* (Исенина 2004: 62). Эти рефлексорные звуки на самом деле являются слоговой гимнастикой, упражнениями голосового аппарата, имеющими очень сильное влияние на речевое развитие (Гвоздев 2004: 80–81; Жинкин 2004: 25; Тихеева 1981: 14–15; Ветрова, Смирнова 1988: 21). По данным исследований Т. В. Базжиной, на стадии гуления (гуканья) первым различимым элементом вокализации становится «неструктурированный звук вокалического типа», позднее время звучания таких гласноподобных вокализаций сокращается, появляются структурированные гласноподобные, которые сопровождаются шумовыми элементами, переходящих в консонантические (Базжина, 1985).

В 4–5 месяцев появляется лепет, т. е. предречевые вокализации, звуко сочетания становятся более отчетливыми, членораздельными. По мнению Е. И. Тихеевой, лепетные единицы отличаются более высокой организацией, ибо представляют собой «слоги или первичные корни слов»: *ма*, *па*, *га*, *фу* и др. (Тихеева 1981: 15). Ряд ученых не разделяют данную точку зрения, подчеркивая, что лепетные звуки можно считать гласными и согласными только условно, ибо 1) лепетные звуки не входят в состав слов, т. е. не связаны со смыслом, являются невербальными звуковыми средствами, которые ребенок использует для коммуникации с самим собой, повторяя знакомые звуко сочетания для удовольствия (Жинкин 2004: 25; Гвоздев 2004: 81), и 2) лепет содержит звуки, чуждые русскому языку, например гортанные, придыхательные, носовые (Гвоздев 2004: 81; Жинкин 2004: 25; Бельтюков, Салахова 1975: 72–73; Лепская 1997: 13; Цейтлин 2000а: 16). В связи с этим Н. И. Лепская и

Т. В. Базжина в применении к лепету предложили избегать лингвистических терминов и ввести новые: «вокаль и консонант», «гласноподобный и согласноподобный звуки», «слоγοподобный сегмент» (Lepskaya, Bazzhina 1987).

Н. И. Лепской удалось описать и проанализировать вокализации детей на доречевой стадии, ею были обследованы 38 детей в возрасте от 3 до 11 месяцев. Анализ данных позволил автору проиллюстрировать начальный этап формирования вокализма и консонантизма при переходе от доречевого периода к речевому, а также еще раз подтвердить тезис о том, что реальной единицей произношения является слог (на доречевой стадии – слоγοподобный сегмент) (Лепская 1997). По данным исследовательницы, в конце доречевого периода вокалические элементы переходят в гласные звуки. Дифференциация гласных на доречевой стадии проходит в следующем порядке: [a] – [u], [a] – [o], [a] – [i], [u] – [i] (там же).

Первые согласноподобные, по данным Н. И. Лепской, представляют собой полувзвонкие, частично палатализованные и назализованные вокализации, сопровождающиеся вокалическим компонентом. Самыми частотными являются «промежуточные» звуки [w] и [i], которые тяготеют, с одной стороны, к консонантам, с другой стороны, к вокалям: [v] ← [w] → [u], [j] ← [i] → [i]. Помимо упомянутых двух консонантов, наблюдаются и другие согласноподобные, не входящие в фонетическую систему русского языка, например, губные и ртовые вибранты и щелкающие (там же).

Таким образом, вокализации младенца на доречевой стадии отличаются своего рода усредненностью: вокальные призвуки консонантов увеличивают их звучность, а шумовые компоненты вокалей, напротив, уменьшают звучность последних. Это не позволяет осуществлять раздельную артикуляцию консонантных и вокальных элементов, что, в свою очередь, мешает формированию слоγοподобных образований. Постепенно артикуляционные навыки совершенствуются так, что гласно- и согласноподобные освобождаются от своих призвуков. В результате появляется первая оппозиция звуков по степени сонорности, на одном полюсе которой находится начаток гласного – широкий низкий [a], а на другом полюсе начаток согласного – глухой смычный [p] или [t] (там же: 20). Это подтверждает тезис Р. О. Якобсона о первичности и универ-

сальности оппозиции гласный – согласный, с одной стороны, и о «дифференциации вокализма и консонантизма на пороге детской речи», с другой стороны (Якобсон 1985: 110–111).

Момент дифференциации вокализма и консонантизма служит мощным стимулом развития и дальнейшей дифференциации согласноподобных: появляется оппозиция носовой-ротовый: [m] – [p]; формируются щелевые [f], [s] и согласноподобные с разным местом артикуляции [t], [k]; возникает оппозиция по глухости-звонкости и, наконец, в конце лепетного периода появляется оппозиция палатальные-велярные (Лепская 1997: 20). Как видно, данные Н. И. Лепской во многом подтверждают теорию Якобсона о последовательности возникновения звуков в том, что касается вокалического минимума ([u], [a], [i]), и отчасти согласуются с предложенным Якобсоном консонантным минимумом ([p] – [t], [m] – [n]) (Якобсон 1985: 107).

По поводу корреляции звуковой продукции в лепете и речи В. И. Бельтюков и А. Д. Салахова заметили, что присутствие звуков в лепете ускоряет их появление в речи и сокращает сроки становления всей звуковой системы. Практически получается, что звуки речи появляются в той же последовательности, что и звуки лепета. Бельтюков и Салахова указывали, что главная роль лепета в процессе развития речи состоит в общей упражняемости моторики (Бельтюков, Салахова 1973, 1975).

Тесную взаимосвязь лепета и речи подтверждает и материал, собранный М. Б. Елисеевой. У ее дочери Лизы звуки лепета явно находят отражение в первых звуках (Елисеева 2008а, 2014). С другой стороны, по мнению автора, существуют факты, говорящие об автономности лепета и лексикона, как то: присутствие в лепете звуков, чуждых фонетической системе родного языка; присутствие в лепете звуков, которые еще не скоро оформятся в речи как фонемы; наличие в составе первых слов звуков, отсутствовавших в лепете (Елисеева 2008b: 72–73). Приведенная аргументация еще раз свидетельствует о сложности и неоднозначности рассматриваемого вопроса.

В целом наблюдения российских исследователей также подтверждают теорию Якобсона о том, что в этот период фонетическое богатство детского лепета сменяется фонологической ограниченностью, свойственной начальной стадии речевой деятельности. Исчезают несвойственные родному языку звуки, остаются лишь звуки, фонологи-

чески значимые. Бельтюков и Салахова называют этот процесс «сужением энтропии». Проведенное ими исследование становления звукопроизношения у четырех детей показывает, что при переходе от лепета к речи отбрасываются не все несвойственные русскому языку звуки. В этот переходный период дети еще пользуются заменителями, нетипичными для русского языка, а также заново формируют адекватные русскому языку звуки. Непосредственной передачи звуков из лепета в речь не происходит (Бельтюков, Салахова 1973, 1975).

Интересно также, что лепет шести-семимесячного ребенка начинает обогащаться зачаточными интонационными структурами, свойственными родному языку (Швачкин 2004; Тихеева 1981; Цейтлин 2000а). Н. Х. Швачкин специально подчеркивает роль интонации, ритма, звукового рисунка слов, получающих особую семантическую нагрузку (Швачкин 2004: 3). И. М. Румянцева сообщает о результатах своих экспериментов, демонстрирующих способности ребенка, начиная с доречевого периода, не только модулировать речевые интонации матери, но и приспосабливаться к просодическим явлениям разных языков (Румянцева 2013). Итак, уже в доречевой период отрабатываются и начинают активно использоваться в общении интонационные структуры. На первом году жизни интонация и ритм служат главным средством коммуникации, носителем смысла (Швачкин 1995: 105). Возможно, что интонационные особенности речи младенцев особенно обращают на себя внимание исследователей еще и в связи с наличием высоких частот основного тона в речи маленьких детей. Так, у А. А. Петровой говорится о «повышенных интонационных показателях», которые появляются в младенчестве и еще долго оформляют фонации дошкольников (Петрова 2009: 199).

Начиная с 0;6 ребенок способен произносить слоговые структуры, а на рубеже 1;0 в звуковой репертуар уже входят гласноподобные и гласные звуки (50 %), отдельно произносимые согласноподобные звуки (2 %) и слоги (48 %). Эти данные о становлении звукопроизносительной стороны речи ребенка были получены в результате лонгитюдного исследования Е. Е. Ляксо (Ляксо 2008: 60).

У годовалого ребенка лепет продолжается, но наряду с этим начинается формирование лексикона, который может состоять из 8–10 слов: *ма-ма*, *ба-ба*, *па-па*, *та-та* и т. д. Таким образом, в этот момент лепет еще не отменяется полностью, но одновременно начинается новый пе-

риод языкового развития – *период протослов и первых слов*. В своем фонетическом развитии ребенок переходит к фонемному периоду, произвольная артикуляция сменяется произвольной, но это не означает, что она совершенна. Ребенок стремится к эталонному произношению, однако в силу артикуляционных ограничений еще не способен правильно воспроизводить фонетический облик слова, напр., слово *шар* может звучать как *с'а, са, сай, саль, сал* (Цейтлин 2000а: 71). Н. Х. Швачкин предлагает говорить о двух периодах в развитии детской речи: (1) периоде дофонемной, просодической речи и (2) периоде фонемной речи. По мнению ученого, поддерживающего точку зрения Р. О. Якобсона, к моменту начала сознательной артикуляции ребенок овладевает системой основных фонологических противопоставлений (Швачкин 2004).

Рассмотрение детского фонетического развития в виде овладения системой фонологических противопоставлений не находит поддержки у В. И. Бельтюкова. Его представление о механизме усвоения детьми звуков речи связано с пониманием уникальности детской системы в отличие от эталонной (взрослой) системы фонем. Главное отличие этих систем состоит в том, что код овладения произношением у детей не бинарный (как в эталонной системе), а триплетный. Второе важное отличие, по мнению ученого, состоит в том, что усвоение звуков происходит не путем дифференциаций сначала грубых, потом более тонких, а путем перехода от усредненной артикуляции к двум крайним (дихотомия). Третье различие заключается в том, что на определенных стадиях усвоения эталонные звуки заменяются временными субститутами, неадекватными системе русского языка (Бельтюков 1981, 1984).

Протослова и первые слова представляют собой слабо оформленные звукокомплексы, по своей акустической форме еще напоминающие лепетные единицы, но отличающиеся от них «осмысленностью» (Ушакова 2004: 8). В этот период в речи ребенка преобладают фонетически несложные образования, состоящие преимущественно из 1 или 2 слогов. С. Н. Цейтлин отмечает, что слоги в двухсложных словах, как правило, одинаковы (*ба-ба, гав-гав, би-би*) и равноударны. На более поздней стадии происходит разграничение напряженного динамического ударного и ослабленного безударного слогов. Ударение ставится преимущественно на первом слоге, поэтому большинство двусложных слов хорично (Цейтлин 2000а: 74).

Быстрый рост активного запаса слов (лексический взрыв), начало которого часто приходится на возраст от полутора до двух лет, активизация речевой деятельности, сопровождаемая интенсивной артикуляционной практикой, стимулирует фонологическое и фонетическое развитие ребенка. Этот период можно считать *периодом систематизации звукопроизношения*.

На следующем этапе фонетического развития происходит *окончательное становление звукопроизношения*. С. Н. Цейтлин считает, что большинство детей овладевают звуковой стороной речи к 3-х летнему возрасту, о чем свидетельствует исчезновение случаев замены согласных, метатезиса, ассимиляций, слоговой элизии и других характерных для детской речи фонетических процессов (там же: 12). Согласно А. Н. Гвоздеву, окончательное формирование фонетического компонента языковой способности отмечается в разном возрасте: «есть дети, говорящие правильно к 3 годам, другие же к 7–8 годам не закончили еще усвоение всех звуков» (Гвоздев 1995: 59). Гвоздев объясняет отставание, прежде всего, невнимательным отношением к ребенку взрослых, то есть тем, что мы сегодня называем недостатком инпута.

Описанное А. Н. Корневым фонетическое развитие ребенка (включающее восприятие фонем и в некоторой степени продуцирование звуков речи) в целом согласуется с приведенными выше (в том числе по возрасту детей), автор выделяет 6 стадий формирования явления: (1) дофонетическая стадия (звуки окружающей речи не дифференцируются), (2) начальный этап овладения восприятием фонем (различаются акустически наиболее контрастные звуки, слово воспринимается холистически с опорой на просодические особенности), (3) дети начинают различать звуки в соответствии с их фонематическими признаками, различают правильное и неправильное произношение, (4) в восприятии преобладают правильные звуковые образы, но многие слова по-прежнему неправильно произносятся, (5) завершение развития фонематического восприятия, ребенок правильно слышит и говорит, (6) заключительный этап – осознание звуковой стороны слова и составляющих его сегментов (Корнев 1997: 11–12). Как видно, развитие способности произносить звуки напрямую связано со способностью восприятия звуков.

Интонационное оформление речи еще нельзя считать завершенным на стадии раннего, средне-раннего и старшего онтогенеза речевой способности. Несмотря на имитационную ориентированность, в детской речи возможно наблюдать несоответствие интонационного рисунка и

интенции. В связи с этим интонационные характеристики детской речи часто отличаются от характеристик взрослой речи (Лепская 1997: 54–56; Петрова 2011: 96–97). Эксперименты программирования и реализации интонации у детей в возрасте 2;6–4;0 показывают, что в речи маленьких детей присутствует избыточная интонационная информация по сравнению с речью взрослых. Эта избыточность исчезает с возрастом, и детская интонация все больше напоминает взрослую. Интонационное оформление заканчивается у детей примерно в пятилетнем возрасте (Яровенко 1985).

3.1.1.1 Развитие вокализма у русских детей-монолингвов

Исследователи детской речи единодушно считают, что усвоение детьми вокализма проходит более гладко по сравнению с консонантизмом. В свое время Н. Х. Швачкин объяснял это (1) более легким восприятием сонорных (гласные – частный случай сонорных), (2) достаточно высокой частотностью гласных в русском языке (по данным исследователя) (Швачкин 2004: 22). По отношению к перечисленным причинам хочется сделать уточнение и добавление. Первая из указанных причин акустическая – гласные обладают четкой формантной структурой (т. е. отчетливо выраженным регулярным усилением частотных составляющих (Панов 1984: 24)) и в связи с этим легко воспринимаются на слух. Кроме того, можно отметить и артикуляционную причину – несложность артикуляции, выражающуюся в отсутствии преград в ротовой полости. Как уже говорилось ранее, первыми звуками ребенка становятся гласные.

Таблица 6 демонстрирует, что первым усваивается гласный [а], за ним обычно следует [и], позднее в разной последовательности [э], [у], [о] одновременно или по очереди, самым последним формируется [ы]. Индивидуальные различия между детьми не оказывают заметного влияния на порядок усвоения, они отражаются скорее в сроках усвоения. Обобщая информацию о сроках, можно констатировать, что гласные формируются начиная с 0;8, процесс становления вокализма завершается обычно около 3;0 (сформированы гласные звуки во всех позициях). Примерно в те же сроки формируются и редуцированные гласные русского языка.

В таблице знаком «|» обозначается граница временного периода в усвоении звуков, «-» ставится между членами оппозиции в случае диф-

ференциации звуков, «/» используется для обозначения отсутствия дифференциации, круглые скобки показывают неустоявшуюся артикуляцию, неокончательно усвоенный звук. Информация о возрасте окончательного усвоения звуков (обозначена красным цветом) приводится в тех случаях, по отношению к которым ее удалось найти в источниках.

Таблица 6. Усвоение ударных гласных русскими детьми

Швачкин (2004)	[a] ([и]-[y], [э]-[o], [и]-[o], [э]-[y]) [и э у o] [ы]
Гвоздев (1961)	[a] ([и/е], [е/и]) [и е] [o y] [ы] ← 2;3–2;4
Бельтюков (1981)	[a] ← 1;0 [и у o] ← 1;0–1;2 [э] [ы]
Лепская (1997)	[a] ([а]-[y], [а]-[o]) [y]-[и] ...
Цейтлин (2000)	[a] ([и/е], [y/o]) [и е у o] [ы]
Пиотровская (1989)	[a] [и у] [э o] [ы]
Елисеева (2008а и 2014)	[а и] ([э]) [э] ← 1;2–1;4 [y] ← 1;8–3;0 [o] ← 3;0 [ы] ← 3;6

3.1.1.2 Развитие консонантизма у русских детей-монолингвов

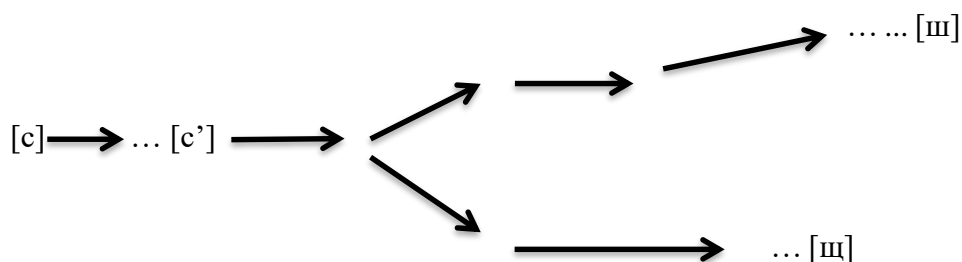
Формирование системы согласных – это комплексный многоступенчатый процесс, который начинается, как указывалось выше, с различения гласных и согласных. С целью поисков закономерностей усвоения согласных многие исследователи исходят из противопоставлений, в соответствие с которыми в процессе становления согласные группируются, например, следующим образом: носовые – ротовые (у Р. О. Якобсона «ртовые»), смычные – щелевые, губные – язычные, сонорные – шумные, глухие – звонкие, твердые – мягкие, смычные – шипящие (Швачкин 2004: 24–35; Бельтюков, Салахова 1975: 72–73; Елисеева 2008а: 20). Основанием для такой группировки послужили факты из логопедической практики работы с детьми с нарушениями речи. По полученным данным, взаимозамены и недодифференциация звуков происходят именно

тогда, когда согласные противопоставлены по определенным дифференциальным признакам.

Исследовав фонетическое развитие четырех детей, В. И. Бельтюков и А. Д. Салахова заметили значительную вариативность в порядке появления звуков и в сроках усвоения согласных, кроме того, наблюдались некоторые гендерные различия: девочки усваивали звуки быстрее мальчиков. Несмотря на это, у всех детей рассматриваемые группы звуков формируются с одинаковыми закономерностями. Так, звуки двух групп: носовых и ротовых; звонких и глухих появляются практически одновременно. Разница в появлении звуков двух других групп, напротив, существенна. В группе мягкие – твердые замечен разброс: мягкие зубные формируются раньше твердых зубных, а твердые губные – значительно раньше мягких губных. В группе смычные – щелевые первые появляются заметно раньше вторых, причем свистящие формируются раньше шипящих. Обращает на себя внимание, что разные дети используют одни и те же субституты звуков (Бельтюков, Салахова 1975: 72–73; Цейтлин 2000а: 74).

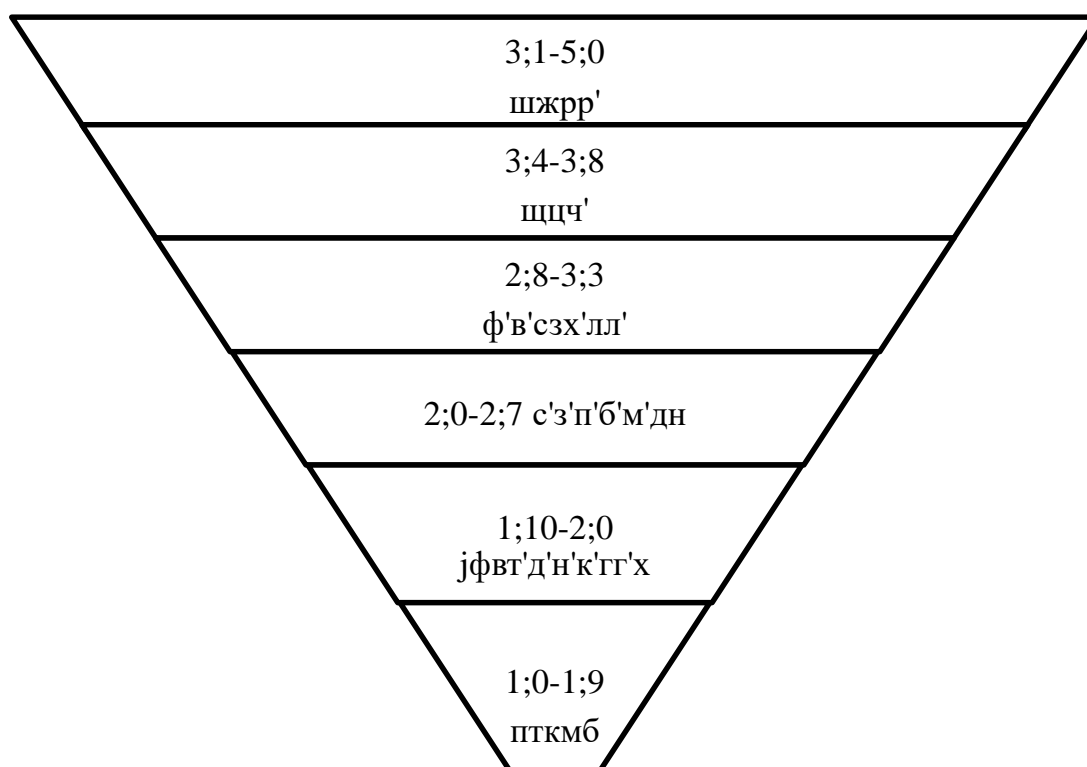
По мнению Бельтюкова и Салаховой, единственным фактором, определяющим программу освоения детьми звукопроизношения, является комплекс артикуляционных характеристик звуков, т. е. «постепенное развитие функций речедвигательного анализатора». В своем развитии речедвигательный анализатор проходит путь от приближенных дифференцировок к более точным. Существуют разные пути достижения искомого звука: линейные и разветвленные. На линейном пути субституты выстраиваются в цепочку, завершающуюся эталонным звуком. В разветвленном пути звук-прототип раздваивается, при этом развитие проходит в двух направлениях (Бельтюков, Салахова 1975: 75–76).

Схема 3. Формирование шипящих [ш] [щ] (по В. И. Бельтюкову)



С. Н. Цейтлин склонна видеть другие причины (совокупность факторов), обуславливающие появление звуков в речи: роль звуков в системе противопоставлений (теория Jakobson), артикуляционная сложность (теория Гвоздева) и перцептивная выпуклость. Последняя необходима для того, чтобы воспринимать и осознавать звуки (Цейтлин 2000а: 73–74).

Схема 4. Усвоение согласных русскими детьми (Гвоздев 1961, Бельтюков, Салахова 1975) (появление и закрепление, отмечены лишь звуки, появившиеся в указанный временной период; ранее усвоенные звуки не обозначаются заново):



На данной схеме представлены звуки, появившиеся (воспроизведенные) в самостоятельной речи детей. Здесь основное внимание уделяется порядку и срокам появления звуков, поэтому не учитываются позиционные изменения согласных в словах. Эта схема является попыткой обобщения результатов разных исследований, поэтому в известной степени абстрактна. В потоке живой речи одни и те же звуки могут реализовываться по-разному и в разные сроки. По поводу сроков можно заявить, что несмотря на индивидуальные различия, у большинства детей звуковое оформление речи завершается до достижения школьного возраста.

Звуками позднего онтогенеза звуковой стороны речи в русском языке являются щелевые, латеральные, а также шипящие, свистящие, аффрикаты и, наконец, дрожащие.

3.1.2 Фонетическое развитие финских детей-монолингвов

В фонетическом развитии ребенка финские авторы выделяют несколько этапов, отмеченных появлением наиболее важных навыков и умений. Поскольку раннее речевое развитие достаточно индивидуально, то при описании этих этапов используют не только возрастные характеристики, но и так называемые лексические рубежи языкового развития. Сегодня исследователи детской речи подчеркивают, что фонетическое развитие неразрывно связано с вехами лексического развития (*leksikaaliset merkkiäaalut*): на ранних этапах уровень фонетического развития ребенка влияет на усвоение лексики, позднее лексическое и фонетическое развитие становятся взаимозависимыми (Vihman 1996; Kunnari et al. 2006; Saaristo-Helin et al. 2011; Iivonen 2012a, 2012b; Kunnari, Savinainen-Makkonen 2012). В долексический период дети преимущественно издаают звуки, еще далекие от звуков языка, это так называемая *фоническая продукция* (*foonisä tuotoksia*). В следующий период произносимые ребенком протослова или первые слова начинают все больше напоминать языковые единицы, т. е. представляют собой *фонетическую продукцию* (*foneettinen tuotos*), что свидетельствует о начале фонетического развития. И, наконец, в период лексического взрыва и дальнейшего развития словаря речевая продукция ребенка постепенно становится преимущественно *фонологической* (*fonologinen tuotos*), т. е. преднамеренной и функционально-языковой, а это, в свою очередь, позволяет говорить о фонологическом развитии (Iivonen 2012a: 77). Таким образом, языковое развитие финских детей проходит по общим законам детского языкового развития и поэтому напоминает путь в язык русских детей.

На раннем этапе появляется лепет. По мнению А. Иивонена, несмотря на то, что в долексический период лепетные единицы типа *bä-bä*, *anna-anna* еще не артикулируются корректно, их значение непонятно, а употребление случайно, лепет можно считать фонетической продукцией (Iivonen 2012a: 77). Еще одним доказательством этого тезиса являются межъязыковые различия на фонетическом уровне (*cross-linguistic differences*), заметные в лепете младенцев в полугодовалом воз-

расте и старше (Vihman 1996; Saaristo-Helin et al. 2011 и др.). Таким образом, в долексический период присутствует фоническая и фонетическая продукция. Финскими исследователями также высказываются разные мнения по поводу корреляции лепета и формирования речевой способности. Опираясь на исследования Дж. Локе, М. Виман и С. Стоэл-Гаммон, С. Куннари и Т. Савинайнен-Макконен утверждают, что лепет благоприятно влияет на сроки появления первых слов и дальнейшее фонетическое развитие. Раннее появление лепета предсказывает раннее появление осмысленной речи, а обильное количество лепета в сочетании с активной реакцией на него взрослых позитивно влияет на рост лексикона. Состав или комплексность лепета, т. е. присутствующие в нем согласные и многообразие слоговых конструкций, также определяют последующее фонологическое развитие. Кроме того, исследования показывают, что на основе фонической и фонетической продукции (например, отсутствие или недостаточное количество лепета, его однообразие) долексического периода можно определить возможные зоны риска в речевом развитии (Kunnari, Savinainen-Makkonen 2012: 76).

В *период протослов* лексикон ребенка состоит из 25–50 протослов или первых слов, которые представляют собой нечленимые, холистические единства. На этой стадии ребенок начинает имитировать слышимые им слова, еще не осознавая, что одни и те же звуки или фонемы встречаются в разных словах. При анализе детской произносительной продукции на данном этапе принято различать *фонетические навыки* (foneettinen taito), т. е. способность произносить звуки, и зачаточную *фонологическую компетенцию* (fonologinen pätevyys), т. е. умение вычленять фонему в слове. Некоторые из усвоенных на этой стадии звуков могут исчезнуть в начале следующего этапа (Iivonen 2012b: 74–78).

После усвоения 50 первых слов ребенок переходит на новую ступень – *период систематизации звукопроизношения*. Этот период, как правило, сопровождается лексическим взрывом, во время которого, несмотря на заметный фонетический прогресс – хорошо развитые навыки произношения некоторых гласных и согласных, – звуковая парадигма (сложившаяся у ребенка совокупность звуков) еще далеко не совершенна. Отсутствие в парадигме некоторых звуков существенно ограничивает способность корректно воспроизводить слова. Ребенок легко произносит слова несложной конструкции, но не в состоянии правильно произносить слова, содержащие несколько разных гласных и согласных. В связи с этим описываемый этап характеризуется *односогласностью*

(yksikonsonanttisuus) и *одногласностью* (yksivokaalisuus). Одногласность представляет собой способность произносить лишь слова, содержащие одинаковые согласные: (1) избранные модели, напр.: *piiri*, *kukka*, *tutti*, (2) адаптированные модели, напр.: [kika] *kissa*, [tao] *talo*. Одногласность, соответственно, означает произнесение слов с одним гласным либо в избранных моделях: *papa*, [kuukku] *kurkku*, либо в адаптированных моделях: [vava] *vauva*, [mummu] *mummo* / *mummi* (Vihman, Velleman 2000; Torvelainen 2007).

Поскольку детское звукопроизношение является ущербным по сравнению с произношением взрослых, этот этап также называют *периодом систематических ошибок*. Ребенку свойственно систематически упрощать слова в соответствии с фонологическими правилами, называемыми фонологическими процессами. В связи с этим описываемая фаза имеет и другое наименование: *период фонологических процессов*. В течение периода систематизации фонологическая компетенция ребенка развивается на парадигматическом (расширяется набор звуков) и на синтагматическом (облегчается соединение звуков, коартикуляция) уровнях. Постепенно совершенствуется речевая моторика и одновременно с ней восприятие на слух собственной речи, следовательно, происходит дальнейшее фонологическое развитие (Korpinen, Nasretdin 2009: 63; Kunnari, Savinainen-Makkonen 2012, 121–127). Исследования показывают, что около 65 % трехлетних детей регулярно делают ошибки звукопроизношения (Larmola 1982).

В течение *периода окончательного становления звукопроизношения* завершается формирование корректного фонетического облика оставшихся согласных, сочетаний согласных и слов, усваиваются просодические структуры, приобретаются метафонологические знания, завершается фонологическое развитие. На заключительной стадии этого периода ребенок приобретает навыки, на которых основывается обучение чтению: деление слова на составные элементы, узнавание отдельных звуков и подбор рифм (Kunnari, Savinainen-Makkonen 2010: 201). Длительность описываемого периода значительно варьируется у разных детей. В целом считается, что начало этой фазы совпадает с моментом достижения школьного возраста. Статистика помогает проследить становление корректного звукопроизношения: тогда как 25 %–40 % пятилетних детей (Larmola 1982; Pietarinen 1987) и 18 %–25 % первоклассников еще делают артикуляционные ошибки, в группе 9-летних школьников ошибочное произношение отмечается лишь у 8 %. Итак, в младших

классах большинство школьников уже демонстрируют безупречное произношение. Тем не менее, ошибки звукопроизношения встречаются у 5 % старшеклассников и учащихся лицеев (Larmola 1982; Jokela 2000; Kunnari, Savinainen-Makkonen 2012: 127), а также у взрослых.

3.1.2.1 Развитие вокализма у финских детей-монолингвов

Об усвоении финскими детьми гласных известно очень мало. Обычно в исследованиях фонетического развития детей основное внимание уделяется согласным. В качестве причин такого избирательного подхода упоминается, что (1) гласные усваиваются раньше и легче, чем согласные, (2) гласные труднее вычленить, транскрибировать и описать (Iivonen 1994a, 1998, 2012a, 2012b; Vihman 1996).

Одним из первых исследований детского вокализма стала статья Т. Итконена, описывающая систему гласных фонем его 2-х летнего сына. Мальчик владел звуком нижнего подъема, представленным двумя вариантами [a] и [ä], которые взаимозаменялись. Гласные [i] и [u] были усвоены хорошо и встречались во многих словах. Гласная [o] встречалась только в одном слове *auto* (*машина*) (Itkonen 1977). Как видно, у этого ребенка в двухлетнем возрасте еще отсутствуют звуки [e], [y] и [ö]. К сожалению, в работе нет лонгитюдной перспективы, что не позволяет судить о дальнейшем развитии вокализма ребенка.

На сегодняшний день единственное систематическое описание развития вокализма представлено в работах А. Иивонена на материале анализа становления звукопроизношения его сыновей: «мальчика Е» и «мальчика J». Автором впервые продемонстрированы этапы формирования вокализма и консонантизма (Iivonen 2012b: 93–99). На протяжении двух первых ранних периодов языкового развития гласные не усваиваются по отдельности, ребенок скорее стремится воспроизводить согласноподобные звуки. Гласноподобная составляющая лишь сопровождает эти компоненты и сочетания в случае, если голосовые связки производят колебательные движения, создавая звонкость. В период протослов, являющихся по своей природе холистическими единицами, гласноподобные звуки отличаются большим многообразием, неустойчивостью и нечеткостью. Тем не менее, многие протослова напоминают слова финского языка и поэтому поддаются транскрибированию. Так, А. Иивонену удалось вычленить в речи двух мальчиков следующие «невнятные финские гласные»: [i], [y], [e], [э], [ä], [a] (у мальчика Е) и [i],

[y], [u], [e], [ä], [a] (у мальчика J) (там же: 93). Фонетическое развитие мальчиков E и J проходило по-разному, тем не менее Иивонен, обобщая результаты своих наблюдений, выделяет следующие стадии усвоения гласных: (1) на начальном этапе в лепете передние гласные, (2) имитация тех же гласных до периода формирования слов, (3) разграничение гласных низкого и высокого подъема, (4) усвоение [u], (5) разделение [a] и [ä], (6) усвоение [o], (7) разграничение [e] and [i], (8) исчезновение [э], (9) усвоение [y], (10) усвоение [ö] (Iivonen 1994a).

Исследования А. Иивонена получили дальнейшее развитие в работах А. Лиеко, С. Куннари, Т. Савинайнен-Макконен. А. Лиеко описала развитие вокализма одной финской девочки, усвоившей гласные в следующей последовательности: [a], [i], [u] – [ä] – [e], [o]. Наиболее проблематичным у ребенка в этом возрасте было формирование звука [e] на базе [i] и [ä], а также становление [o] на базе усвоенных [u] и [a] (Lieko 1998).

Для данного исследования особый интерес представляет вопрос о сроках окончательного усвоения финского вокализма. Ответ на этот вопрос в лингвистической литературе найти непросто, на эту тему встречается лишь несколько упоминаний. Так, С. Куннари и Т. Савинайнен-Макконен отмечают, что, несмотря на сложность финского вокализма (8 гласных, в отличие от обычных 5-ти), финские дети усваивают систему гласных достаточно легко и сравнительно рано, большинство уже в двухлетнем возрасте. В редких случаях 3–4-летние дети испытывают трудности при усвоении гласных [y], [ä], [ö] и заменяют их соответственно на [u], [a], [o] (Kunnari, Savinainen-Makkonen 2007). Тем не менее, все 5–6-летние дети умеют безошибочно произносить все финские гласные. (Kunnari, Savinainen-Makkonen 2007; Kunnari et al. 2011a). П. Торвелейнен на основе исследования фонетического развития 39 детей указывает, что двухлетние дети уже крайне редко, только в 0,9 % слов, «гармонизируют» гласные. Под «гармонизацией» понимается фонологический процесс, при котором дети, не умея произносить два разных гласных в одном слове, ассимилируют один гласный по отношению к другому, что приводит к одногласности. Эти наблюдения, в свою очередь, позволяют предположить, что у двухлетних детей процесс усвоения подходит к концу (Torvelainen 2007). Также К. Хуттунен сообщает о полном усвоении системы гласных пятью детьми 3-х летнего возраста (Huttunen 2000). Вообще, о развитии сингармонизма говорится очень мало, но, вероятно, одногласность можно считать переходом к усвоению гармонии гласных.

В финской лингвистической литературе нет отдельного упоминания о сроках и порядке усвоения долгих гласных. А. Иивонен отмечает, что описание порядка и сроков усвоения гласных представляет собой парадигматический аспект явления. Тем не менее, усвоение гласных не ограничивается описанным аспектом, поэтому необходимо принимать во внимание и синтагматические отношения, например, долготу звука, дифтонги, звукосочетания и разные гласные в одном слове (Iivonen 1994a, 1994b). По мнению С. Куннари и Т. Савинайнен-Макконен, при анализе речевого развития парадигматический и синтагматический аспекты стоит рассматривать отдельно, поскольку присутствие звука в звуковой парадигме еще не означает умения использовать его во всех синтагматических конструкциях в соответствии с требованиями финского языка (Kunnari, Savinainen-Makkonen 2010: 201).

Таблица 7. Усвоение финскими детьми системы гласных

Возраст	1;0–1;2	1;2–1;5 (1;9)	1;5–1;7 (1;11)	1;8–(1;9) 1;11	2;0–2;5
Иивонен (2004) мальчик Е.	/[e] = [ə]/ /[a] = [ä]/	[u] /[e] = [ə]/ /[a] = [ä]/	[i] [u] [e] [ə] [o] [a] [ä]	[i] [u] [e] [o] [a] [ä]	[i] [y] [u] [e] [ö] [o] [a] [ä]
Иивонен (2004) мальчик J.	[ə] /[a] = [ä]/	[i] [ə] /[a] = [ä]/	[i] [u] [ə] /[a] = [ä]/	[i] [y] [u] [e] [o] [a] [ä]	[i] [y] [u] [e] [ö] [o] [a] [ä]
Итконен (1977) 1 мальчик					[i] [u] [o]? /[a] = [ä]/
Лиико (1998) 1 девочка			[i] [u] [a]		[i] [u] [e]? [o]? [a] [ä]
Куннари, Савинайнен- Макконен (2000–2011) 10 детей					[i] [y]? [u] [e] [ö]? [o] [a] [ä]?

3.1.2.2 Развитие консонантизма у финских детей-монолингвов

Как указывалось выше, фонетические исследования детской речи по ряду причин фокусируются на консонантизме. Несмотря на достаточно большое количество работ по этому вопросу, их общим недостатком является небольшое число информантов. Лонгитюдные исследования описывают речевое развитие одного или двух детей, а эксперименты, как правило, проводятся в группах из 10–15 детей. Исключением стала работа П. Торвелейнен, посвященная исследованию речевой продукции 39 детей (Torvelainen 2007).

Вопрос о соответствии фонетического развития финских детей универсальным законам, предложенным Якобсоном, продолжает активно обсуждаться и по отношению к консонантизму. Й. Тойвайнен приходит к выводу, что разработанный Якобсоном универсальный порядок усвоения согласных не находит подтверждения на материале финского языка. Например, его сын начал произносить дентальный взрывной [t] и велярный [k] в возрасте до одного года, в то время как губно-губной [p] появился только через шесть месяцев. Мальчик усвоил согласные в следующем порядке: [t, n, k, m, p, h, v, r, ɲ, j, s, l, d] (Toivainen 1990). А. Иивонен описывает порядок усвоения согласных у двух своих сыновей таким образом: [t, p, k, m, n, v, l, s, h, ɲ, j, r, d] – в одном случае и [t, k, n, p, l, s, m, v, h, j, r, ɲ, d] – в другом случае (Iivonen 1994a, 2009). Т. Савинайнен-Макконен изучала становление системы согласных у одного ребенка в период усвоения первых 50 слов и позже. Девочка усвоила согласные в очередности: [k, t, p, m, s, h, v, n, j, l, ɲ, f, r, d], причем большая часть из усвоенных в первую очередь согласных находилась в середине слова, в начале слова встречались в основном взрывные (70 %), преимущественно [k] (47,5 %) (Savinainen-Makkonen 2001).

С. Куннари, сопоставив существующие исследования и собственные эксперименты на материале речевой продукции 10 финских детей (в период овладения первыми 50 словами), приходит к выводу, что в развитии консонантизма у финских детей наблюдаются как универсальные, так и лингвоспецифические черты. По мнению Куннари, универсальные направления созданы преимущественно на базе английского языка и поэтому не могут быть в полной мере применимы к финскому. Фонетическое развитие финских детей обуславливается, в первую очередь, специфическими особенностями финского языка. Поскольку финский язык отличается бедным консонантизмом, по

сравнению, например, с английским, звуковой инпут содержит меньшее количество согласных, к тому же некоторые согласные имеют статус маргинальных и встречаются достаточно редко. По мнению Куннари, освоение согласных происходит в последовательности [p, k, t, m, n, l, h, v, s, j] (Kunnari 2000: 81–83). Обращает на себя внимание, что никто из перечисленных исследователей не вносил в последовательность усвоения звуков двойных согласных. По-видимому, финские ученые не видят проблематичности в этих звуках и рассматривают их как обыкновенное стечение согласных в слове.

Итак, на первый взгляд, приведенные данные скорее иллюстрируют разнородную картину, чем подтверждают предложенные Якобсоном универсальные направления развития. Тем не менее, Куннари обнаруживает в них общие черты: в качестве первых согласных указываются [t, k, p]. Согласный [k] представляет собой отклонение от универсальной линии, так, в английском языке этот звук не входит в число первых. Звук [d], напротив, занимает одно из первых мест в универсальном порядке, а в финском усваивается в последнюю очередь вследствие своего особого статуса в системе финских согласных (дефективная фонема) (там же: 82). Определенные индивидуальные различия в фонетическом развитии также объясняются разницей в частотности инпута, а также разными способностями в сфере восприятия и продуцирования (Kunnari 2000; Saaristo-Helin et al. 2011).

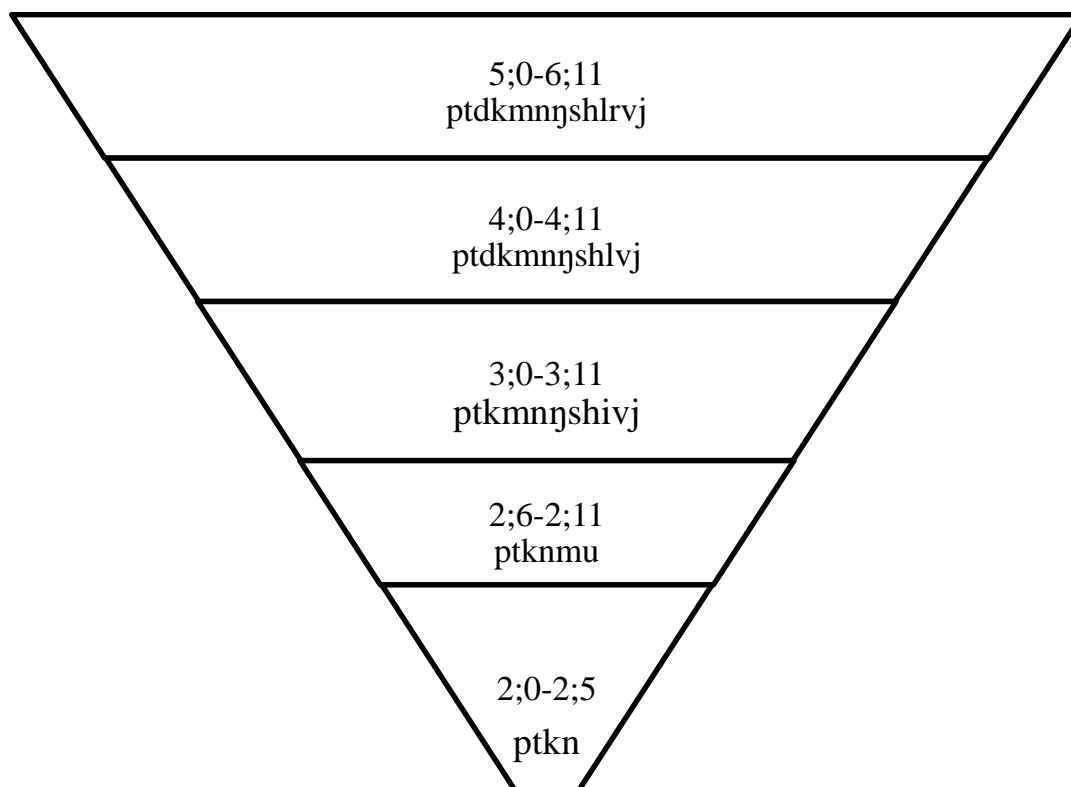
Более подробно ознакомиться с описанием развития консонантизма в финской лингвистической литературе позволяют результаты новейших исследований по этому вопросу, которые тщательно проанализированы в работах С. Куннари и ее совместных разработках с Т. Савинайнен-Макконен. Авторы указывают, что в первые месяцы жизни, в долексический период, в звуковом репертуаре младенца согласные отсутствуют. В полугодовалом возрасте ребенок произносит преимущественно задние согласные: велярные и ларингальные. Во второй половине первого года жизни запас согласных начинает быстро расти, и в годовалом возрасте ребенок овладевает «более передними» согласными: губными и альвеолярными. На основе описанных наблюдений Куннари и Савинайнен-Макконен делают вывод о том, что в первые полгода развитие консонантизма происходит в соответствии с универсальной линией, в последующий период на усвоение согласных все больше влияет языковое окружение (Kunnari, Savinainen-Makkonen 2012: 81–82).

На стадии протослов, т. е. в период первых пятидесяти слов, происходит стремительное развитие консонантизма. Тем не менее набор согласных у финского ребенка пополняется медленнее, чем у носителей многих других языков. В двухлетнем возрасте финские дети способны произнести 7–10 согласных, тогда как их английские сверстники владеют уже 10–20 согласными (там же: 97). С другой стороны, на этой стадии финские дети уже способны воспринимать и воспроизводить долготу-краткость звуков. Это умение приобретается очень рано – в возрасте полутора лет. К двухлетнему возрасту категория долготы, как правило, усваивается окончательно, хотя и здесь наблюдаются значительные индивидуальные различия (Kunnari 2000: 28–29). Факт раннего усвоения двойных согласных, в частности, подтверждает кросс-лингвистическое исследование этого явления в финском и японском языках. Данные эксперимента показывают, что финны справляются со своей задачей быстрее своих японских сверстников, т. е. овладевают этим навыком уже в период первых 4-х слов (Kunnari et al. 2001).

В период фонологической систематизации дети уточняют используемые ими фонемы, в результате чего произносимые ими звуки становятся более отчетливыми и легко узнаваемыми. К концу этого периода ребенок усваивает большинство согласных. По результатам исследований Куннари, инвентарь согласных у трехлетних финских детей включает 10–11 элементов, а у четырехлетних 11–12. В последнюю очередь усваиваются [r] и [d]. Чаще всего согласные встречаются в середине слова, реже в начале и практически никогда в конце (там же: 96–102).

В период окончательного становления звукопроизношения, начиная с четырех лет, большинство финских детей уже воспроизводят все финские согласные, хотя не всегда корректно с фонетической точки зрения (Kunnari et al. 2011: 60; Kunnari & Savinainen-Makkonen 2012: 97). Тщательное лонгитюдное исследование речевой продукции 10 финских детей позволило Куннари и Савинайнен-Макконен составить схему, представляющую согласные, которые 90% детей усваивает фонематически верно; результаты указываются по разным возрастным группам (там же: 101).

Схема 5. Усвоение согласных финскими детьми (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2012: 101)



Итак, по способу артикуляции первыми появляются взрывные и носовые и лишь на более позднем этапе – щелевые, латеральный, полугласный и дрожащий, произношение которых требует более точного артикуляционного контроля. Получается, что у финских и у русских детей большая группа согласных позднего онтогенеза звукопроизводительной стороны языка имеет артикуляционное сходство.

Из всех финских согласных наиболее трудно или поздно усваиваются артикуляционно сложный [r] и маргинальный в финском согласный [d]. Некоторые дети долго демонстрируют искаженное произношение [s] и в некоторой степени [l]. Принято считать, что эти звуки нормативно усваиваются к началу школьного возраста (Toivainen 1990; Iivonen 1994a, 1998, 2009; Kunnari 2000; Savinainen-Makkonen 2001; Kunnari, Savinainen-Makkonen 2007; Korpinen, Nasrettdin 2009; Saaristo-Helin et al. 2011). Тем не менее, встречаются упоминания о том, что в старших классах общеобразовательной школы 5 % учеников демонстрируют некорректное произношение этих согласных (Larmola 1982; Jokela 2000:

24). С точки зрения синтагматического аспекта проблематичными являются группы согласных в начале слова, в целом нетипичные для финского языка. Процесс формирования согласных заканчивается у финских детей, как правило, к пятилетнему возрасту (Kunnari, Savinainen-Makkonen 2012).

3.2 Ошибки звукопроизношения

Процесс усвоения звуков в составе слова складывается из множества фаз, попыток правильного произношения, удач и неудач, замен и искажений, закрепления правильного произношения. Этот процесс часто не организуется линейно, далеко не всегда его можно изобразить в виде цепочек субститутов звука на пути к эталону. Иногда, освоив искомый звук, ребенок снова возвращается к ранним субститутам. Порой происходит **гиперкоррекция**: новый только что усвоенный звук приобретает доминирующую роль, т. е. начинает замещать уже закрепленные звуки, служившие раньше его заместителями (например, *рожка (ложка)*; *шам (сам)*). При этом ребенок может уже различать фонемы, которые сам еще произнести не в состоянии.

Само понятие «ошибка» имеет спорный характер применительно к детской речи, ибо то, что является ошибкой по отношению к нормам взрослой речи, одновременно представляет собой явление нормального речевого онтогенеза. В российской и западной лингвистической традиции часто избегают термина «ошибка» применительно к изменению детьми звукового облика слова. Детские «ошибки» часто являются настолько систематическими, что стоит скорее рассматривать их не как отклонение от эталона, а как специфические детские правила, помогающие приспособить временно ограниченные возможности к условиям коммуникации (Bialystok 2001; Menn, Stoel-Gammon 2005). Нестандартная детская речевая продукция также понимается как временные переходные формы или детские инновации. Так, М. Б. Елисеева пишет, что для лексического взрыва характерна «некая фонетическая отвага, когда ребенок, произнося новое слово, пользуется различными средствами его упрощения: и ассимиляцией, и слоговой элизией, и пропуском согласных, и упрощением кластеров, и субституцией звуков, – но постоянно изменяет произношение, стараясь приблизить его к нормативному...» (Елисеева 2008а: 48). Получается, что, когда ребенок одновременно

осваивает большое количество слов, ему приходится особенно интенсивно работать над их произношением. Возможно, что именно эти условия вызывают необходимость освоения фонологических противопоставлений.

В процессе речевого развития дети часто концентрируются на усвоении одного конкретного явления, в то же самое время другим явлениям не уделяется достаточно внимания, именно в них и отмечаются ошибки, например, погрешности, связанные со звукопроизношением или морфосинтаксическими аспектами (Leiwo 1992). Детские ошибки звукопроизношения можно называть отклонениями, дефектами, нарушениями, ограничениями (*rajoitukset* – наиболее часто употребляемое в финских исследованиях слово) и т. д. Тем не менее, в работах о детской речи использование понятия «ошибка» емко, наглядно и часто контекстуально оправдано.

Под *ошибками звукопроизношения на парадигматическом уровне* мы понимаем изменение детьми отдельных звуков в пределах одного слова. Используемый в настоящей работе термин *фонематические ошибки* тождествен таким понятиям, как «замены», «субституция». Иначе говоря, фонематическими ошибками считаются замены одних фонем (можно условно назвать их «фонемами-идеалами», т. е. такими, к которым стремятся) другими (условно называемыми нами «фонемами-субститутами»). Возникающая в результате фонематических ошибок омонимия может затруднять понимание детской речи (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2012: 176). *Фонетические ошибки* понимаются нами не как замены другими существующими в системе фонемами, а как искажения звуков при попытке правильно использовать фонему (например, произношение межзубного [θ] вместо [s]).

Синтагматические изменения происходят при изменении ребенком звукового облика слова не на уровне звука, а в пределах всего слова в соответствии со своими артикуляционными возможностями, например, сюда относятся пропуски, ассимиляции, наращения и т. п.

Л. А. Пиотровская, изучая психолингвистические механизмы субституций в онтогенезе звуковой стороны речи, предложила говорить о «закономерных» и «незакономерных звуковых субститутах» (Пиотровская 2011: 97). *Закономерные замены* (называемые нами фонематическими ошибками) подразумевают, что субститутотом искомого согласного звука становится другой согласный, тоже присутствующий в фонетической

системе родного языка. Автор предполагает, что закономерными заменами пользуются дети, которые начинают говорить раньше, в то время, когда только начинается становление первичного образа слова. Ввиду акустических различий между искомым звуком и субститутотом механизм обратной связи заставляют ребенка подыскивать более подходящий с точки зрения артикуляции вариант. Поиск адекватного варианта ведется в пределах фонетической системы родного языка. *Незакономерные замены* (фонетические ошибки) представляют собой использование в качестве субститута звука, отсутствующего в фонетической системе данного языка. Этими заменами пользуются дети, начинающие говорить поздно. Поскольку у этих детей уже сложился акустический образ слова, то фонематический слух не обеспечивает обратной связи, которая должна сообщать о сбое. Дети свободно выбирают аллофоны фонем, но эти аллофоны являются неадекватными вследствие несовершенства артикуляционного аппарата из-за отсутствия своевременной тренировки в период голофраз и двусловных высказываний (там же: 99–101). Автор приходит к выводу о том, что закономерные замены основаны на артикуляционном сходстве, а незакономерные – на акустическом. Прибегая к закономерным заменам, ребенок постоянно сравнивает системы фонем при восприятии речи взрослых и продуцировании собственной речи. Этот процесс постепенно приводит к сближению, а затем и к совпадению систем по составу фонем и их аллофонов. При незакономерных заменах субституты и эталоны имеют заметное артикуляционно-акустическое сходство, поэтому системная организация в фонематической парадигме кажется вполне совершенной. Устоявшиеся отношения в системе, четкое функциональное распределение звуков, закономерность замен, незатрудненное понимание речи ребенка взрослыми – все это мешает ребенку подыскивать более подходящие варианты (там же 100–101). Описанные Пиотровской механизмы фонологических субституций помогают объяснить, почему фонематические ошибки являются проходящими, самоисправляемыми, а фонетические ошибки, напротив, часто оказываются устойчивыми и требуют логопедической помощи.

3.2.1 Ошибки звукопроизношения на парадигматическом уровне у русских и финских детей-монолингвов: фонематические и фонетические ошибки

Фонематические ошибки бывают двух типов: замены гласных и замены согласных. Все они отличаются разнообразием, исследователями выделяются как предсказуемые, частотные; так и неожиданные, труднообъяснимые ошибки. Что касается предсказуемых ошибок, они объясняются, например, следующим образом: если субститут и эталон отличаются по месту образования, то они должны быть тождественны по способу образования, и наоборот: если не находится субститут, тождественный по способу образования, то подбирается звук, тождественный по месту образования (Пиотровская 2011: 98–99). Рассуждая о возможной причине субституций, М. Б. Елисеева приходит к выводу, что таковой является не артикуляционная сложность, а скорее недифференцированность фонем при продуцировании (Елисеева 2008а: 29).

В исследованиях речи детей-монолингвов указывается, что фонематические ошибки встречаются преимущественно у маленьких детей и исчезают к периоду фонологической систематизации. Для финского языка исключением является лишь дефективная фонема /d/, которая у некоторых детей еще подвергается фонематическим заменам в возрасте 6–7 лет. В русском языке фонематические ошибки затрагивают все свистящие и шипящие. Дольше всего фонематические ошибки возникают при попытках реализации таких сложных фонем русского и финского языков, как /c/ – /s/, /л/ – /l/ и /p/ – /r/ (Гвоздев 1961; Kunnari 2000; Jokela 2000; Savinainen-Makkonen 2001; Елисеева 2008а, 2014; Пиотровская 2011; Kunnari, Savinainen-Makkonen 2012 и др.).

Среди *фонетических ошибок* русских детей чаще всего упоминаются искажения поздно формирующихся звуков: дрожащего (ротацизмы), плавного (ламбдацизмы), шипящих, свистящих (сигматизмы), звука [j] (йотацизмы), заднеязычных звуков (каппацизмы – искажения [к], гаммацизмы – [г], хитизмы – [х]).

В отличие от фонематических ошибок фонетические ошибки встречаются не только в раннем возрасте, но и на более поздних этапах развития. В стремлении к воспроизведению фонем-идеалов дети реализуют их множеством разных способов, но это не мешает слушающему идентифицировать произнесенные звуки с определенной фонемой. Самыми сложными и поэтому наиболее подробно описанными, с точки зрения

фонетических ошибок, являются фонемы /г/ и /с/. Преодолевая трудности произношения, дети проявляют исключительную изобретательность, что проявляется во множестве произносительных вариантов. В приведенных таблицах указаны лишь самые типичные нарушения.

Таблица 8. Наиболее частотные фонетические ошибки типично развивающихся русских детей (Фомичева 1989; Волкова, Шаховская 1998; Пятница 2009)

звук	ошибка
р	ротацизмы: увулярный / горловой: напоминающий /г/ во французском велярный латеральный / боковой: напоминает сочетание [рл'] носовой: напоминает сочетание [нг] щечный одноударный "кучерское [р]"
с, з, ш, ж, щ, ц, ч	сигматизмы: межзубный латеральный / боковой носовой губно-зубной призубный щечный нижний заднеязычный укороченный
л	ламбдацизмы: межзубный носовой двугубный

Таблица 9. Основные фонетические ошибки типично развивающихся финских детей при произнесении [г] и [с] (ротацизмы и сигматизмы) (Jokela 2000: 56–64; Kunnari, Savinainen-Makkonen 2012: 177–178)

фонема	ошибка
г	увулярный: напоминающий /г/ во французском фрикативный: вместо вибрации/дрожания шум, возникающий на альвеолах латеральный: вибрирует не кончик языка, а боковые края языка интердентальный: шум возникает между зубами
с	интердентальный: напоминающий [θ, ð] в английском латеральный: воздушная струя проходит по краям языка постдентальный: передняя часть языка прикасается к задней стенке верхних зубов

3.2.2 Ошибки звукопроизношения на синтагматическом уровне у русских и финских детей-монолингвов

Когда холистический образ слова сменяется единицей, явно состоящей из отдельных элементов, т. е. когда развивается слоговая структура слова и осознается его морфологический состав, речь ребенка становится более внятной. Процесс фонетико-фонематического оформления детской речи продолжается в период систематизации фонологии. В это время кроме описанных выше ошибок парадигматического уровня наблюдаются и нарушения синтагматических отношений, также называемые в финнистике фонологическими процессами. Детская тактика упрощения сложных структур затрагивает и вокализм, и консонантизм. Так, несмотря на раннее усвоение вокализма, в детской речи отмечаются синтагматические изъяны в отношении гласных. В финском языке неспособность произносить разные гласные в одном слове, проявляющаяся в одногласности, или неспособность воспроизводить более сложные образования – дифтонги, проявляющаяся в упрощении дифтонгов (diftongien oikeneminen), ведет к упрощению вокализма слова. Одногласность и упрощение дифтонгов называются *ассимиляцией гласных* (vokaalien assimilatio), своеобразной разновидностью гармонии гласных (Jortikka 1993: 83; Kunnari, Savinainen-Makkonen 2012: 121). В речи маленьких детей заметно изменение долготы (kvantiteetin muutokset), т.е. удлинение кратких или укорачивание долгих гласных (Jortikka 1993: 83).

Синтагматические нарушения, связанные с соединением согласных или обусловленные определенной позицией в слове, отражаются в ассимиляции согласных, пропусках согласных или целых слогов, метатезисе, упрощении кластеров, «компенсирующем удлинении» и других фонологических процессах.

Пропуски согласных (omissio) в финском языке затрагивают прежде всего [h, j, l, n, v] и наблюдаются преимущественно в начале слова (Savinainen-Makkonen 2001: 43). Финские дети могут также изменять долготу согласных (kvantiteetin muutokset) (Jortikka 1993: 83). В русском языке у монолингвов отмечаются пропуски большого количества согласных, особенно во время лексического скачка. На разных этапах речевого развития ребенка усечение согласных может наблюдаться в разных позициях в слове, но чаще всего на конце слова (Швачкин 1995: 107).

И в русском, и в финском языке дети с трудом овладевают кластерами, поэтому *упрощения стечения согласных в слове*, т. е. *усечение кластеров* (konsonanttiyhtymän typistuminen) наблюдаются в онтогенезе на протяжении длительного периода времени. Невозможность произнести некоторые кластеры в финском может приводить к *компенсирующему удлинению* (sijaispidennys), при котором между элементами кластера помещается гласный звук, тем самым создается новый слог (Jortikka 1993: 81–83; Savinainen-Makkonen 2001: 39–43; Saaristo-Helin et al. 2011: 60–61; Kunnari, Savinainen-Makkonen 2012: 122–126). Подобное явление отмечается и у русских детей.

Значительные трудности вызывает воспроизведение слогового состава слов. Это объясняет пропуски не только звуков, но и более крупных единиц, целых слогов. Сокращение слога, называемое *слоговой элизией*, наряду с другими пропусками звуков, помогает детям создавать структуры с открытыми слогами, типичными для детской речи на ранних этапах развития (Швачкин 1995: 107). В финском языке пропуски слогов (tavuomissio, typistymä) происходят в длинных словах, состоящих из трех и более слогов.

В ходе *ассимиляции*, называемой также гармонией согласных (konsonanttiharmonia), согласные могут уподобляться друг другу. С. Н. Цейтлин выделяет полную (в финской лингвистике – *односогласность*) и частичную ассимиляцию (уподобление по активному органу или по способу образования), а также прогрессивную и более редкую, регрессивную ассимиляцию (Цейтлин 2000а: 79).

Метатезис (metateesi), т. е. перестановка элементов внутри слова, встречается чаще всего в многосложных словах почти у каждого ребенка. В работах по детской речи упоминаются, по меньшей мере, шесть типов таких перестановок (Гвоздев 1961, Тюрин 2006).

Наращения (additio) представляют собой добавления звуков или слогов. Частным случаем наращения можно считать *редупликацию* (reduplikaatio), т. е. полное или частичное повторение слога.

Кроме названных фонологических процессов в литературе также упоминаются *контаминация* (kontaminaatio), *искажения структуры слов до неузнаваемости* и *предпочтение определенных структур* (pyrkimystä tiettyyn sanarakenteeseen, ekstrahointi) (напр., CV, CVC или VC, где С – согласный, V – гласный). Эти малоизученные особенности детской речи, несомненно, заслуживают более детального рассмотрения.

По мнению К. Лаало, многие из вышеперечисленных «ограничений», называемые здесь синтагматическими ошибками, можно объяснить уже упомянутой стратегией упрощения. Исследователь обратил внимание на особый период в речевом развитии своей дочери (0;7–1;9) названный им двусложной стадией (*kaksitavuvaihe*). Девочка сокращала слова разными способами: (1) отсекая все звуки, встречающиеся после второго гласного; (2) отсекая звуки и видоизменяя фонетический облик слова. Двусложная стадия не была всеохватывающей и являлась лишь результатом сокращения длинных слов. Односложные слова не удлинялись до двусложных, за исключением одного примера: слово *hius* произносилось [hisu], т. к. девочка не могла еще воспроизвести дифтонг [iu]. По мнению автора, двусложная стадия в какой-то мере присутствует в речи большинства детей, но у некоторых, как, например, у его дочери она проявляется особенно сильно (Laalo 1994).

3.3 Выводы. Характерные черты фонетического развития русских и финских детей-монолингвов

На основе приведенного обзора литературы можно наметить некоторые направления нормативного развития звукопроизношения у русских и финских монолингвов, в частности, порядок и сроки усвоения звуков, а также возможные затруднения в фонетическом развитии.

Похоже, что финские и русские дети на ранних этапах онтогенеза проходят одни и те же этапы фонетико-фонологического развития. Данные о процессе усвоения одноязычными детьми звукопроизношения в финском и русском языках в целом не обнаруживают существенных различий. Общие черты касаются как порядка и возраста усвоения фонемного состава языка, так и типологии детских речевых ошибок. Так, первые гласные (вокалический минимум) и согласные (консонантный минимум) появляются у русских и финнов приблизительно в одном порядке и в одни и те же сроки. По-видимому, в это время определяющими факторами развития являются в основном биологические способности усвоения языка. Это и определяет универсальный характер начальной стадии процесса становления звуко-произносительной системы языка, тогда дети постигают общие языковые закономерности. Несмотря на это, уже в данный период у многих билингвов начинается освоение некоторых лингвоспецифических аспектов фонетических систем русского

и финского языков, таких как противопоставления по глухости – звонкости, твердости – мягкости, гласного [ы] в русском, гласных [ö, ä, у] в финском.

На следующей стадии наступает переход к усвоению более узких дифференцированных особенностей, лингвоспецифических черт родного языка. Усвоение вокализма финскими и русскими детьми проходит в короткие сроки и завершается около 3.0. В последнюю очередь заканчивается становление лингвоспецифических: в финском [ä, ö, у], в русском [ы].

В формировании консонантизма у финских и русских детей обращают на себя внимание некоторые отличия. Так, многие согласные среднего и позднего онтогенеза звукопроизводительной стороны речи в финском усваиваются медленнее по сравнению с соответствующими русскими согласными (имеются в виду корреляции, описанные в фонетическом разделе 2.5: «идентичные», «согласные с минимальным» и «существенным» различием):

[v] (3;0–3;11) – [в] (1;10–2;0),

[h] (3;0–3;11) – [х] (1;10–2;0),

[s] (3;0–3;11) – [с] (2;8–3;3),

[l] (4;0–4;11) – [л] (2;8–3;33),

[r] (5;0–6;11) – [р] (3;1–5;0),

[d] (4;0–4;11) – [д] (2;0–2;7).

Последний случай является ярким примером того, насколько сложным становится для финнов-монолингвов усвоение дефективной фонемы, являющейся к тому же звонкой.

Похоже, что активная артикуляционная практика, связанная с «консонантностью» фонетической системы русского языка, помогает русским детям быстрее усваивать универсальные согласные родного языка по сравнению с финскими сверстниками.

Звуками позднего онтогенеза в русском языке становятся лингвоспецифические свистящие, шипящие, аффрикаты, а также артикуляционно сложные боковой [л] и дрожащий [р]. В целом у большинства детей намечаются следующие направления в усвоении согласных: губные согласные формируются раньше язычных, твердые губные возникают раньше мягких губных, а мягкие зубные – раньше твердых зубных, смычные появляются раньше щелевых, свистящие, в свою очередь – раньше шипящих. Значительные индивидуальные различия касаются в основном сроков усвоения (в среднем от 3;0 до 8;0). В финском языке в

числе последних усваиваются [r] и дефективный в финском языке согласный [d]. Что касается лингвоспецифических двойных согласных, то финские дети рано начинают воспринимать и воспроизводить их. Большинство детей фонематически верно усваивают согласные в период фонологической систематизации, т. е. примерно в 4;0 или, с учетом индивидуальных различий, несколько позже.

Таким образом, в целом окончательное усвоение системы согласных, включая все согласные позднего онтогенеза, в том числе лингвоспецифические, завершается у финнов и русских примерно в одни сроки – к концу дошкольного периода.

На пути к усвоению адекватного звукового облика слова русскоязычные и финноязычные дети преодолевают многие трудности артикуляции, развивают фонологический слух, языковую память, формируют адекватные пространственные представления, помогающие правильно воспринимать сложные по составу языковые единицы. Присутствующие в ранней речи ребенка парадигматические ошибки: фонематические и некоторые фонетические – постепенно исчезают. В период систематизации и окончательного становления звукопроизношения ребенок постепенно избавляется от ошибок синтагматического характера, связанных с усвоением звуко-слоговой структуры слова.

Эти наблюдения могут получить дальнейшее развитие в исследованиях фонетико-фонологического развития финско-русских билингвов. В частности, представляют интерес вопросы о порядке становления звуков и сроках усвоения звукопроизношения билингвами. Рассмотрение этой проблематики может приблизить нас к решению вопросов о том, каково влияние билингвизма на становление двух языковых систем. Несмотря на значительное количество работ, посвященных тематике детской речи, и возможность сделать предварительные выводы о путях фонологического и фонетического развития финских детей, стоит отметить, что количество материала является явно недостаточным. Практически неисследованными остаются вопросы о характере индивидуальных различий, о фонетико-фонологическом развитии двуязычных детей, об усвоении звукопроизношения детьми, для которых финский не является родным языком.

3.4 Нарушения речевого развития у монолингвов

Российские и западные ученые по-разному подходят к проблемам речевого развития детей. В России среди логопедов наиболее популярна так называемая «следающая диагностика», при которой логопед в ходе регулярных занятий обнаруживает проблемы у одного конкретного ребенка и организует работу по их преодолению, при этом в центре внимания находится прежде всего речь пациента. Однако становление речи ребенка в онтогенезе привлекает не только логопедов. Появляются новые, в том числе и лонгитюдные междисциплинарные исследования, направленные на описание речевой продукции большого количества информантов, напр., работа Е. Е. Ляксо (2008).

На западе предпочитают исследовать как можно больше информантов, разрабатывают специальные валидированные тесты в качестве инструментов диагностики, изучения и систематизации информации о данном явлении; объектом исследования становятся речь и язык. В западной литературе речевое недоразвитие получило название SLI (**Specific Language Impairment**), что в буквальном переводе означает «специфическое нарушение **языка**». Чтобы добиться как можно более полного терминологического соответствия, А. Н. Корнев в качестве русского эквивалента SLI предложил термин СНЯР (специфическое нарушение **языка** и **речи**). СНЯР, иногда также называемое «специфическим нарушением речи», «специфическим недоразвитием речи», «специфическим речевым расстройством», является близким понятием, но не абсолютным эквивалентом общего недоразвития речи – ОНР.

3.4.1 Нарушение речевого развития у русских детей

От ошибок типично развивающихся детей следует отличать проблематичные случаи, носящие патологический характер. Исследователи детской речи часто подчеркивают, что существует множество речевых нарушений разного порядка, в связи с чем классификация этих явлений представляет значительные трудности. Достаточно подробно в российской науке описано **общее недоразвитие речи (ОНР)**. Этот термин, появившийся в 50–60-х годах прошлого века, принято использовать для обозначения сложного комплекса речевых расстройств на фонетическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях на фоне нормально развитого слуха, интеллекта, моторики, при отсутствии патологии артикуляционного аппарата (Левина 1975; Филичева, Туманова 1999; Жукова и др. 2003 и др.). В некоторых работах упоминаются

осложненный вариант ОНР (в сочетании с неврологическими и психопатологическими синдромами) и грубое стойкое недоразвитие речи (совмещенное с моторной алалией) (Пятница 2009: 155).

По мнению Р. Е. Левиной, при ОНР нарушения носят системный характер и выражаются в позднем появлении речевых навыков, замедлении речевого развития, сильном отставании речепроизводства (экспрессивная речь) от восприятия речи (импрессивная речь), фонетической неоформленности (невнятности произношения), замедленном темпе речи, аграмматизмах (Левина 1975). В общей картине ОНР принято выделять четыре типа, для каждого из них характерны ошибки звукопроизношения. Несмотря на явную связь с другими речевыми нарушениями, эти дефекты отличаются определенной степенью автономии. Приводимая ниже выборка составлена по материалам Т. Б. Филичевой и Н. А. Чевелевой.

I тип ОНР – практическое отсутствие речи (ребенок пользуется в основном лепетом, мимикой и жестами). На первом уровне речевого развития при ОНР находятся так называемые безречевые дети. Их попытки произнести небольшое количество общеупотребительных слов обречены на неудачу, т. к. звуко-слоговая структура слов искажена до неузнаваемости. Артикуляция этих детей неустойчива и невнятна, слова состоят преимущественно из одного или двух слогов, количество слогов в многосложных словах сокращается, заметно нарушено фонематическое восприятие (не различаются по смыслу слова, имеющие сходство в фонематической организации) (Филичева, Чевелева 1987: 71–72).

II тип ОНР – грубое речевое недоразвитие, помимо лепетных слов в речи отмечается небольшое количество общеупотребительных слов в искаженном виде, грубые грамматические ошибки (не усвоены падежные и глагольные формы, отсутствует согласование существительных с глаголами и прилагательными). У детей с грубым речевым недоразвитием нарушена артикуляция мягких и твердых, глухих и звонких, свистящих и шипящих. В речи часты случаи слоговой элизии. Зачастую, воспроизводя контур слова, дети искажают звуковое наполнение путем субституции звуков, сокращения кластеров, ассимиляции, метатезиса. Обследования показывают, что такие дети имеют недостаточно развитый фонологический (фонематический) слух и неспособны выполнять задания по звуковому анализу и синтезу (там же: 72–73).

III тип ОНР – в речи используются фразовые конструкции; присутствуют элементы лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития (там же: 71–73). Несмотря на способность правильно произносить отдельные звуки, ребенок артикулирует нечетко. Нарушения затрагивают звуки как позднего, так и раннего онтогенеза.

Таблица 10. Наиболее типичные фонематические ошибки детей с ОНР III типа (Филичева, Чевелева 1987: 73–75)

фонемы-идеалы	фонемы-субституты	слово-идеал	слово с субститутом
/ш/		шуба	[с'уба]
/щ/		цапля	[с'апл'а]
/ч'/		чайник	[с'ајн'ик]
/щ/		щетка	[с'отка]
/с/		сапоги	[с'апаг'и]
	/т/	сосна	[татна]
/ж/	/д/	жук	[дук]
	/ј/	рука, пароход	[јука] [пајахот]
/р/	/л'/	парад, пароход	[пал'ат] [пал'ахот]
	/л/	рука	[лука]
/л/	/ј/	стол	[тој]
/х/	/к/	петух	[питук]
/к/	/г/	котенок, кот	[кат'онат] [тот]
/г/	/ј/	гамак	[јамак]
/т/	/к/	вот	[вок]
/д/	/г/	дом	[гом]
/ј/	/л'/	я, домой	[л'а] [дамо́л']

Как видно из Таблицы 10, парадигматические нарушения представлены субституциями сонорных, свистящих, шипящих, аффрикат и некоторых других не сонорных согласных: [т, д, х, к, г]. Замены бывают дифференцированными и недифференцированными, когда одним субститутом заменяется два или более звука. Один и тот же звук может иметь несколько субститутов. Изолированно ребенок может произносить звуки правильно, но в словах и предложениях звуки часто заменяются или искажаются. Недостаточно четкая артикуляция выражается в «усредненном», «неэнергичном» произношении, например, вместо [ы]

произносится средний вариант между [и] и [ы], звонкие [б], [д], [г] недостаточно озвончаются. Синтагматические нарушения проявляется в сокращении кластеров и слоговой элизии, ассимиляции или в одновременной реализации этих процессов. В силу недостаточно развитого фонематического слуха дети не всегда различают формы числа, рода и падежа, что закономерно порождает ошибки и на других языковых уровнях. (там же).

IV тип ОНР – в речи наблюдается небольшое количество ошибок неустойчивого характера: некоторые фонетико-фонематические нарушения; нарушение лексических норм проявляется в непонимании семантических различий слов; типичными грамматическими ошибками является неправильное употребление падежных форм, нарушение норм согласования (Филичева 1999: 87–98, 137–250). В речи детей с четвертым уровнем ОНР отмечаются нерезко выраженные элементы фонетико-фонематического недоразвития речи в виде нарушения звуко-слоговой формы слов. Чаще всего ребенок сокращает слова, опуская звуки или слоги. Наблюдается субституция фонем и метатезис в виде перестановки звуков, реже – слогов. Изредка встречаются случаи наращения: редупликация или персеверация (многократное повторение одного и того же слога), добавление звуков и слогов. Артикуляция может быть недостаточно внятной, вялой. По мнению Филичевой, субституции и нарушения звуко-слоговой структуры слова свидетельствует о недостаточном уровне дифференциального восприятия фонем и о незавершенном процессе фонемообразования (там же: 87–98).

Нам представляется, что если в речи двуязычного ребенка обнаруживаются нарушения первого и второго типов ОНР, то можно говорить о грубом речевом недоразвитии. Некоторые ошибки третьего и четвертого типов ОНР, вероятно, могут быть сравнимы с особенностями речи билингвов, поэтому к вопросу о наличии или отсутствии ОНР у билингвов надо подходить крайне осторожно. В этом смысле особенно важным представляется детальное изучение речевой продукции двуязычных детей с целью выявления ее характерных особенностей.

Интересные наблюдения над развитием звукопроизводительной стороны речи в норме и при отклонении от нормы описаны в работе Е. Е. Ляко. В ее лонгитюдном исследовании прослеживается становление речи детей в онтогенезе у трех групп испытуемых: (1) группа нормы (45 детей), (2) группа риска (7 детей, имеющих неврологические заболевания) и (3) группа депривации (53 ребенка, воспитывающихся в Доме

ребенка). Сравнение данных по группам демонстрирует заметное отставание по всем показателям у детей второй и третьей группы. В частности, в группе риска гласные и слоги появляются с заметным опозданием – лишь на втором году жизни, тогда как в группе нормы это происходит до 1;0. В 2;0 дети группы нормы достаточно отчетливо произносят слова из 2-3-х слогов и имитируют 5–45 % слов взрослой речи, в то время как речь детей из группы риска распознается плохо и лишь два ребенка пытаются имитировать слова (5–13 %) и гласные звуки. Начиная с третьего года жизни заметна тенденция выравнивания речевого репертуара группы нормы и группы риска. В группе депривации языковое развитие происходит намного медленнее. В возрасте 4;0–5;0 у детей всех трех групп встречаются артикуляционные ошибки, при этом в группе нормы основной ошибкой являются ротацизмы (уменьшающиеся начиная с 4;6). Характерной особенностью детей из группы риска и депривации является одновременное присутствие в слове нескольких ошибок, редко встречающееся в группе нормы (Ляксо 2008: 60–76).

3.4.2 Нарушение речевого развития у финских детей

Финские исследователи традиционно уделяют много внимания нарушениям речевого развития. В своих работах финские ученые опираются на распространенные в мировой практике классификации нарушений, адаптируя их к особенностям финского языка. Тем не менее, многие результаты исследований, проведенных в других странах, практически неприменимы в финских условиях ввиду лингвоспецифичности фонологической системы (Korpinen, Nasretidin 2009: 74; Tuomainen 2012: 68–69).

В отличие от ранних работ, сосредоточивавшихся в основном на перечислении симптомов (Paavilainen 1983), последние исследования базируются на поисках причин нарушений и разработке методики их преодоления. Описательный стиль сменяется функциональным, при котором на первый план выдвигается коммуникативный аспект: отношение к дефектам речи, не мешающим коммуникации, становится все более терпимым. Помимо определения типичных проявлений нарушений языка и речи все больше внимания уделяется вариативности, индивидуальным характеристикам проявления речевой способности, влиянию окружения (Korpijaakko-Huuhka, Launonen 2009: 9).

Как известно, развитие речевых навыков представляет собой сложный процесс совершенствования, при котором разные области языковой

способности часто развиваются одновременно, неравномерно и не одинаково быстро. Кроме того, речь ребенка неправомерно сравнивать с речью взрослого. Все это усложняет проведение границы между языковыми нарушениями и нормальными возрастными проявлениями языкового развития. Неслучайно некоторые «отклонения от нормы» называют возрастными ошибками или «легкими языковыми нарушениями» (*lievät kielihäiriöt*). Считается, что 10 % финских старших дошкольников (6–7 лет) демонстрируют легкие нарушения или отставание в языковом развитии (Korpilahti 2009: 40). В отличие от серьезных нарушений языка и речи (*kieli- ja puhehäiriöt*) большинство возрастных ошибок не считаются отклонением от нормы и преодолеваются детьми самостоятельно в младшем школьном возрасте.

В финской литературе принято выделять два основных типа патологических нарушений языка и речи: (1) отставание в развитии (*viivästynyt kielenkehitys, VKK; viivästynyt puheen kehitys, VPK*) и (2) «ненормальное» или аномальное языковое развитие (*poikkeava kielenkehitys*), по-другому называемое специфическим нарушением языкового развития (SLI). Первое нарушение часто рассматривается как «временное» отставание (речевая продукция детей напоминает речь младших сверстников), по отношению к нему специалисты настроены оптимистически (Korpilahti 2009: 44–45). SLI, в свою очередь, считается серьезным нарушением языка и речи, возникающим на фоне нормального развития артикуляционного аппарата и слуха, нормального когнитивного развития, в отсутствие психологических проблем и депривации. По-видимому, SLI вызывается причинами неврологического характера. Особенности этого вида нарушений состоят в том, что речевая продукция детей не соотносима с речью младших по возрасту детей и отличается «необычными» ошибками. Прогнозы специалистов по поводу преодоления трудностей SLI гораздо менее оптимистичны (там же: 45). Чаще всего даже в случаях успешно проведенной комплексной логопедической помощи некоторые черты, типичные для SLI, сопровождает человека на протяжении всей жизни. Эти «остаточные явления» или «отдельные элементы» SLI проявляются у взрослых не столько в фонетическом оформлении речи, сколько в других аспектах, регулируемых, прежде всего, памятью.

Классификацию специфических нарушений языка и речи осложняет гетерогенный характер их проявлений, в связи с этим предприняты попытки выделить более удобные для анализа гомогенные подгруппы. Наиболее известна в Финляндии классификация И. Рапина и Д. Аллена,

учитывающая фонологический, синтаксический, семантический и прагматический аспекты речевых навыков и включающая шесть типов нарушений:

1. **вербально-аудитивная агнозия** (verbaalinen auditiivinen agnosia) – чисто рецептивное нарушение, при котором проблемы восприятия на слух замедляют развитие речи, наблюдается скудное речепроизводство и неразвитая артикуляция;
2. **вербальная диспраксия** (verbaalinen dyspraksia) – нарушение экспрессивной стороны речи, при котором ребенок с трудом вербализует свои мысли при помощи кратких фраз, из-за с ущербного фонетико-фонематического оформления речь ребенка трудно воспринимается окружающими;
3. **нарушение фонологического программирования / контроля** (fonologisen ohjelmoinnin häiriö) – нарушение экспрессивной стороны речи, напоминает второй тип, однако ребенок использует более длинные фразы, проблемы касаются в основном фонетико-фонематических механизмов речепроизводства;
4. **фонологическо-синтаксическое нарушение** (fonologis-syntaktinen häiriö) – рецептивно-экспрессивное нарушение, при котором фонематические ошибки сочетаются с синтаксическими нарушениями, как то: отсутствие беглости, грамматические ошибки; ребенок с трудом понимает длинные и сложные предложения;
5. **лексико-синтаксическое нарушение** (leksikaalis-syntaktinen häiriö) – рецептивно-экспрессивное нарушение, часто встречается у детей, начинающих говорить поздно, артикуляционно речь в норме, тем не менее, у детей часто наблюдается эхолалия (автоматическое повторение чужих слов), бедный лексикон, проблемы связаны с подбором правильных слов, наблюдаются трудности восприятия чужой речи;
6. **семантико-синтаксическое нарушение** (semanttis-syntaktinen häiriö) – рецептивно-экспрессивное нарушение, при котором речепроизводство значительно лучше, чем понима-

ние, часто наблюдаются эхолалия и повторы, ребенок с трудом воспринимает принцип очередности в диалоге (Rapin, Allen 1987; Korpilahti 2009).

Как видно из приведенной классификации, фонетико-фонематические нарушения (*dysfonologia*) присутствуют в большинстве типов SLI (в четырех из шести). В качестве конкретных проявлений данных нарушений в литературе упоминаются следующие особенности: общая невнятность, смазанность, нечеткость артикуляции; замедленный темп, паузы хезитации; нарушения затрагивают одновременно большое количество звуков и звукосочетаний, в том числе не только трудно и поздно усваиваемых; заметная дисгармония восприятия и продуцирования речи; сильная зависимость от невербальных средств выражения; многочисленные омонимы (одно и то же детское слово имеет много разных значений); парадигматические и синтагматические ошибки (Ingram 1977: 29–44, 120; Jortikka 1993: 79–80, 96–97; Korpinen, Nasretudin 2009: 60–67). Важным маркером SLI считается и темпоральное отставание в развитии, отмеченное, в частности, в работе С. Куннари, К. Сааристо-Хелин и Т. Савинайнен-Макконен. По их данным, показатели фонетико-фонематического развития четырех детей с SLI в возрасте 4;8–5;5 соответствуют показателям нормально развивающихся двухлетних детей (Kunnari et al. 2012: 442–443).

В число парадигматических ошибок у детей с SLI входят как обычные возрастные ошибки (например, трудности усвоения щелевых, плавных, дрожащих и взрывных согласных, затрудненное усвоение фонологических оппозиций), так и своеобразные маркеры проблем речевого развития (ошибки при произнесении гласных; «ненормативный» порядок появления звуков – звуки позднего онтогенеза появляются раньше звуков раннего онтогенеза (Mäenpää 1993: 195; Kunnari et al. 2012: 442–443), предпочтение детьми с SLI звуков определенного типа, так называемых «сильных звуков», т. е. зубных, палатоальвеолярных и губных согласных (Jortikka 1993: 97)).

Синтагматические ошибки при SLI составляют широкий спектр, включающий такие явления как: частые и осложненные случаи ассимиляции; несистематические субституции; смешения звуков; жесткие ограничения формы слов (слова однотипны по структуре); систематически искажаемые морфологические структуры; несвойственные нормальному развитию фонологические процессы (или фонетические явле-

ния) или многократные процессы, т. е. одновременная реализация разных процессов (*multiple-processes*); нормальные фонологические процессы, но в большом количестве и на протяжении долгого времени (напр., в возрасте 4–5 лет). Сочетание редупликаций, ассимиляций и сокращений могут искажать фонетический облик слов до неузнаваемости, так что оно угадывается лишь в контексте. Многократные фонологические процессы влияют и на морфонологию слова, поскольку затрагивают падежные окончания и суффиксы, что в особо тяжелых случаях отражается на значении слова и высказывания. (Ingram 1977: 29–44, 120; Jortikka 1993: 79–80, 96–97; Leonard 1995: 600–601; Korpinen, Nasretdin 2009: 60–67; Kunnari et al. 2012: 442–443).

В настоящее время для преодоления SLI используются комплексная методика с учетом не только разнообразных логопедических, но и психологических и лингвистических аспектов. В качестве нового перспективного метода называется **лингвистический анализ фонологических процессов**, основанный на том, что ошибки звукопроизношения вызваны не столько неудачной артикуляционной моторикой, сколько языковыми проблемами. Ребенок прибегает к упрощению сложных для него искомых слов, в частности, при помощи фонологических процессов. Анализ проявляющихся у ребенка фонологических процессов помогает выявить закономерность или отсутствие закономерности ошибок и использовать эти данные при планировании коррекционной работы. Задачей коррекции становится устранение созданного ребенком неверного «фонологического правила» и замена его верным правилом. Предполагается, что, когда ребенок осознает принцип действия верного фонологического правила, он сам сможет исправлять свои фонетико-фонематические ошибки. Таким образом, данный подход основан на обучении ребенка осмысленному подходу к фонетической системе и речемоторным навыкам, пониманию их взаимодействия, то есть коррекционная работа основывается на применении металингвистических умений (Korpinen, Nasretdin 2009: 70).

3.4.3 Выводы

Проведенный нами краткий обзор литературы по вопросам проблем речевого развития у русских и финских детей обнаруживает разные подходы к рассмотрению этих явлений. В русской традиции ОНР понимается как комплекс проблем, затрагивающих одновременно все языковые

уровни (что объясняет название «**общее** недоразвитие речи»), поэтому в основе классификации лежит степень отклонения от речевой нормы, иначе говоря, уровни ОНР определяются в зависимости от того, насколько глубоки и серьезны проблемы. В финской традиции, следующей за международной, рассматриваются разновидности SLI, затрагивающие определенные аспекты развития языка и речи (**специфическое** недоразвитие языка и речи). Тем не менее, несмотря на разные теоретические подходы, можно заключить, что нарушения речевого развития, несомненно, имеют систематический характер и представляют собой замкнутый круг, в котором фонетико-фонематические нарушения отражаются на лексико-семантическом, синтаксическом и общезыковом развитии. Обращает на себя внимание сходство фонетико-фонематических проявлений ОНР в русском и SLI в финском языке. И русские, и финские дети с проблемами речевого развития делают: (1) возрастные ошибки, встречающиеся у нормально развивающихся детей, (2) ошибки, нетипичные для нормально развивающихся детей. Особыми маркерами нарушения типичного развития звуковой стороны речи можно считать случаи, когда ребенок

- сильно отстает в речевом развитии от сверстников;
- нечетко артикулирует;
- допускает ошибки звукопроизношения таких гласных и согласных, которые должны были сформироваться на ранних стадиях онтогенеза языковой способности;
- производит несистематические субституции;
- использует небольшое число структурных разновидностей слов, стремясь упростить их фонетический облик;
- часто несистематично ошибается;
- заменяет звуки неоднократно, не улавливает правильные фонологические процессы, в результате чего фонетический облик слова искажается до неузнаваемости.

4 Двуязычие и двуязычный ребенок

Хотя многоязычие, несомненно, представляет собой явление не только значительное, но и достаточно обычное и распространенное, принято, в том числе и среди лингвистов, рассматривать одноязычие как правило, а многоязычие – как нечто исключительное.

У. Вайнрайх

Наблюдение, сделанное У. Вайнрайхом в первой половине прошлого столетия (Вайнрайх 1972: 25), как ни парадоксально, справедливо и по сей день. Действительно, в исследованиях двуязычия принято опираться прежде всего на монолингвальные нормы. Тем не менее процесс одновременного усвоения двух или нескольких языков во многом отличается от усвоения родного языка монолингвами. Вайнрайх одним из первых заявил, что проблемы двуязычия с лингвистической точки зрения стоит рассматривать путем описания и сопоставления контактирующих языковых систем; выявления тех различий между системами, которые затрудняют одновременное владение языками; предсказания возможных зон интерференции и выявления связанных с двуязычием отклонений от нормы каждого из языков (там же). Несмотря на большое количество работ по двуязычию, эти непростые задачи и сегодня стоят перед лингвистами.

4.1 Исследование двуязычия

В 1928 г. была написана, а в 1935 г. впервые опубликована статья Л. С. Выготского «К вопросу о многоязычии в детском возрасте». В этой статье, вступая в полемику с известными противниками многоязычия и приводя примеры становления сбалансированного и неудавшегося детского двуязычия, автор рассуждает о связи когнитивных процессов и развития речи, о влиянии двуязычия не только на формирование речевой способности, но и на становление личности. Выготский приходит к выводам, которыми многие исследователи руководствуются и сегодня. Во-первых, он отрицает неизбежность оскудения двух языков при двуязычии: «... два языка, которыми владеет ребенок, не сталкиваются друг с другом механически и не подчиняются простым законам взаимного торможения». Во-вторых, подчеркивая сложную и изменчивую природу

двуязычия, он призывает исследовать этот феномен в его многообразии, «с учетом всей совокупности социальных факторов детского интеллектуального развития», и в динамике, прослеживая «факт во всем многообразии его качественных изменений, в процессе детского развития» (Выготский 1983: 334–335).

Пристальное внимание к билингвизму, отмеченное еще в первой половине прошлого столетия, переросло в постоянный интерес к изучению становления и взаимодействия двух языков. Ранее было распространено мнение о том, что пребывание в двуязычном окружении мешает нормальному языковому развитию и вызывает, в частности, нарушения звукопроизношения (Филичева, Чевелева 1987: 9). Сегодня двуязычие все чаще рассматривается как стимулирующий фактор языкового развития и метаязыковой рефлексии. Иногда говорят о том, что типичные ошибки билингвов напоминают ошибки детей с проблемами речевого развития, в связи с этим билингвам часто ставят неправильный «диагноз» (Launonen 2007; Westman et al. 2008; Paradis 2010 и др.). С другой стороны, высказываются предположения, что по сравнению с монолингвами у билингвов чаще встречаются проблемы речевого развития (Kunnari et al. 2011b; Marinis 2011; Schulz, Friedmann 2011; Armon-Lotem 2012; Thordardottir, Brandeker 2013; Walters, Iluz-Cohen, 2012 и др.). Конкретные результаты сравнения фонетического развития детей-билингвов с нормальным речевым развитием и с проблемами речевого развития отсутствуют в литературе. Известно, что у 10–15 % монолингвов отмечается отставание речевого развития и 2–3 % страдают от SLI (Korpilahti 2007: 30), но нет сведений о частотности указанных нарушений у билингвов. Называются разные причины языковых трудностей (в частности, при последовательном двуязычии): от социальной депривации до недостаточной компетенции в первом языке (Я1), затрудняющей развитие второго языка (Я2) (Launonen 2007: 240). П. Корпилахти считает, что проблемы фонетико-фонематического развития могут быть обусловлены тем, что двуязычие предъявляет особые требования к развитию фонематического слуха (Korpilahti 2009: 42). Вопрос о разграничении нормальных явлений языкового развития билингва и нарушений речевого развития имеет большое значение.

В настоящее время исследования особенностей и возможных проблем речевого развития ведутся на материале множества разных языковых пар, например, английский и какой-то другой (Paradis et al. 2011; Paradis et al. 2013), немецкий и французский (Chilla, Bonnesen 2011),

финский и шведский (Rontu 2004; Westman et al. 2008), финский и эстонский (Hassinen 2002), шведский и арабский (Salameh et al. 2003, 2004), русский и немецкий (Gagarina 2011), русский и шведский (Ringblom 2012a, 2012b) и др. Проблемам речевого развития (разные аспекты лексико-грамматического развития, нарративы) русско-финских детей в Финляндии посвящены работы А. Овчинникова и Е. Протасовой (Овчинников, Протасова 2010a, 2010b, 2010c; Овчинников и др. 2011; Ненонен и др. 2011; Овчинников и др. 2012).

Все чаще высказывается мнение о том, что владение двумя и более языками не является чем-то необычным, напротив, оно рассматривается как привычное проявление речевой способности, обеспечивающее возможность активно и эффективно взаимодействовать с окружающим миром. В работах по многоязычию применяются разнообразные научные подходы и термины. В последнее время подчеркиваются скорее сильные стороны билингвов. Современные исследования уже не ограничиваются описанием явления, выделяя плюсы и минусы. В основном исследователи далеки от идеализации билингвизма, здесь скорее превалирует реалистический подход к вопросу; наряду с положительными моментами рассматриваются возможные трудности языкового развития и становления двух или более языковых систем. Особый интерес лингвистов вызывает взаимодействие, взаимовлияние языков, помогающее глубже проникнуть в сущность языковых систем.

4.1.1 О понятии двуязычия

Двуязычие понимается как способность достаточно свободно и регулярно участвовать в коммуникации на двух языках (понимать, говорить, читать, писать), переключаться с одного языка на другой в зависимости от ситуации (Имедадзе 1979; Мечковская 1983; Li Wei 2000; Mackey 2000; Ferguson 2000; Маркосян 2004; Протасова, Родина 2005; Герд 2005 и др.). Случаи так называемого идеального, уравновешенного, *абсолютно сбалансированного билингвизма*, иначе называемого *эквилингвизмом* (equilingualism) (Leopold 1939, 1947, 1949a, 1949b; Baetens-Beardsmore 1982; Saunders 1982; Arnberg 1987, 1989) или *амбилингвизмом* (ambilingualism) (Halliday et al. 1968), встречаются редко.

Чаще всего языки сосуществуют, находясь в состоянии постоянной конкуренции (Seliger, Vago 1991: 4), т. е. имеет место *доминантный билингвизм*,

при котором один язык сильнее другого, но диспропорция не остается неизменной. Языки могут различаться по сфере употребления и условиям коммуникации. Несмотря на доминантность одного из языков и разделение сфер их использования, можно говорить о сформированном билингвизме, если компетенции в каждом из языков достаточны для реализации коммуникативных целей. Говорят также о функциональном билингвизме, определяемом как способность успешно использовать два языка с разными целями и в разных условиях: в быту, в образовании и в работе (Latomaa 2007: 40). Таким образом, учитываются признаки активного речепроизводства и понимания текстов и возможности интеллектуально-мыслительных процессов (Зеленин 2008: 63).

Такая популярная «расширенная» трактовка билингвизма уязвима по многим причинам, в частности потому, что допускает смешение явлений двуязычия и владения языком. Неоднозначно отношение к проблеме так называемого «учебного двуязычия», подразумевающего целенаправленное раннее обучение неродному языку в кружках, общеобразовательных учреждениях или с репетитором. Остается неясным, все ли дети могут достичь двуязычия, изучая язык в ситуации полного или частичного погружения, например, в детском саду (Savijärvi 2011), как контролировать этот процесс, чтобы не препятствовать развитию мышления (Маркосян 2004: 50–51). Двуязычие можно понимать не только как способность переключения с одного языка на другой, но и как реальное пользование двумя (или тремя, или более) языками в разных жизненных ситуациях (Маркосян 2004: 47, 86). Кроме того, стоит учитывать и возможность использования двух языков в одной и той же сфере, например в детском саду или семье.

Известно, что существование в двуязычной или многоязычной среде не гарантирует формирования билингвизма. Если ни один язык не усвоен достаточно хорошо для обеспечения возможностей когнитивного развития (например, несформированный родной язык заменяется господствующим в окружении языком, овладеть которым тоже не удастся), то принято говорить о *полуязычии* или *семилингвизме* (semilingualism) (Toukoma, Skutnabb-Kangas 1977; Skutnabb-Kangas 1978; Имедадзе 1979; Baetens-Beardsmore 1982; Полинская 1987; Romaine 1989; Hassinen 2002; Маркосян 2004; Протасова, Родина 2011 и др.), хотя многие теперь отказываются от этого термина. Т. Скутнабб-Кангас предлагает различать «поверхностную беглость» (pintasujuvuus) и «язык мышления» (ajattelun kieli) и добиваться достижения в Я1 уровня мышления, формирующего в последствии основу для хорошего

усвоения Я2 и дальнейшего успешного школьного обучения на языке окружения (Skutnabb-Kangas 1988). Дети, не достигшие соответствующего их возрасту уровня развития мышления и речи, испытывают в школе трудности, касающиеся использования основных понятий, концентрации внимания во время слушания, восприятия услышанного, выражения мыслей на письме (Korpilahti 2007: 31).

С. А. Монтрул, в частности, утверждает, что неполное усвоение возникает не только в случаях так называемого позднего билингвизма, сформированного после критического периода (и затрагивающего Я2), но и в случаях раннего билингвизма, в том числе симультанного (Montrul 2008). *Фоссилизация* (прекращение развития) и *аттриция* (деградация, забывание) могут затрагивать как Я2, так и Я1, если инпут уменьшается или приостанавливается (Seliger 1991). При оценке степени владения языком рекомендуется принимать во внимание не только уровень владения, но и факторы забывания (Маркосян 2004: 105). Забывание понимается как постепенная потеря языка из-за потери контакта (постоянного контакта) с языковой средой, а признаками «забытого языка» считаются акцент, сужение словарного запаса, ограничение набора грамматических конструкций, стилистических средств и т. д. (там же: 75–76). При изменении жизненной ситуации языковая компетенция человека может меняться таким образом, что доминирующая роль может переходить от одного языка к другому.

У. Вайнрайх в 50-е годы выделил три вида билингвизма: (1) *составной* (compound), при котором каждое понятие может выражаться двумя способами, т. е. языки, по словам ученого, сливаются в единую языковую систему; (2) *координативный* (coordinate), при котором системы языков существуют независимо друг от друга; (3) *субординативный* (subordinate), при котором система второго языка выстраивается на основе сложившейся системы первого (Вайнрайх 1972, 1979). Сегодня эта знаменитая классификация отчасти потеряла актуальность, ибо считается, что при билингвизме существуют две языковые системы, которые, с одной стороны, обладают определенной автономностью, с другой стороны, тесно взаимодействуют. Однако сама идея различения двуязычия: сложившегося в двуязычной семье (составное), в случае языкового меньшинства или иммиграции, когда дома говорят на одном языке, а в окружении на другом (координативное), приобретенного в результате обучения (субординативное) – многим кажется продуктивной.

Е. Ю. Протасова и Н. М. Родина (2005: 28) предлагают ввести еще один тип – *альтернантное* двуязычие, когда на протяжении больших периодов времени (живя то в одной, то в другой стране) ребенок говорит по очереди то на одном, то на другом языке, отказываясь употреблять оба языка параллельно. Возрастной фактор и установление вех усвоения языков при билингвизме вообще вызывает много споров, поскольку люди обладают разными языковыми способностями. Не останавливаясь подробно на многочисленных классификациях, неоднократно описанных в работах по двуязычию (Имедадзе 1979; Маркосян 2004; Абрамова 2012; Чиршева 2012; Ваахтера 2010; Вирпиоя 2010; Петровская 2012 и др.), уточним лишь некоторые понятия, используемые в данной работе.

Симультанное двуязычие предполагает одновременное усвоение двух языков, например, когда ребенок с рождения находится в двуязычном окружении (Lenneberg 1967; McLaughlin 1984; Hassinen 2002) или когда обучение второму языку начинается до трех лет (Arnberg 1989; Kuure 1997). Некоторые исследователи предпочитают говорить об усвоении при симультанном двуязычии двух первых языков или о двойном усвоении Я1 (bilingual L1 acquisition) (Genesee 2000; Meisel 2001).

Сукцессивное двуязычие формируется, когда человек усваивает последовательно сначала один язык (родной, материнский, семейный, первый, Я1), затем на его основе выстраивает систему второго языка (Я2) (Lenneberg 1967; McLaughlin 1984; Arnberg 1989). О. Кууре считает сукцессивным билингвизм, приобретенный от 3 до 6 лет, а *субординативным* – от 7 до 12 лет (Kuure 1997).

На наш взгляд, для облегчения научного описания термины *первый (Я1)* и *второй язык (Я2)* правомерно употреблять относительно последовательности усвоения языков при сукцессивном двуязычии. Применительно к обоим упомянутым видам двуязычия для сравнения компетенции в двух языках пользуются терминами *доминирующий / доминируемый, доминантный / субдоминантный* (т. е. подчиненный) или *сильный / слабый*. По определению Дж. Петерсена, *доминантным* можно считать язык (1) более сильный, на котором ребенок может общаться без переключения кода, (2) используемый в языковом контексте, в котором ребенок проводит большую часть времени, (3) представленный большим количеством лексических и морфологических единиц (Petersen 1988: 486–487).

С учетом критерия локальности можно говорить о языке *домашнем* (используемом дома) или *семейном* (на котором говорят в семье). Описывая языковую ситуацию в смешанной семье, иногда имеет смысл рассматривать *язык матери* и *язык отца*. Соответственно, *наследственным*

или *унаследованным* можно считать язык, полученный от родителей, тот, который мог слышать в детстве и частично выучить, но не прошел полного обучения ему. Иногда говорят об *этническом* языке, на котором говорят обычно люди, имеющие соответствующую этническую идентичность. *Приобретенным* становится язык, усвоенный вне семьи.

А. С. Маркосян предлагает свое определение понятия *родной язык*, опираясь на пять параметров: (1) язык, усвоенный в первую очередь, (2) язык этноса, с которым идентифицирует себя человек, (3) язык этноса, с которым идентифицируют его окружающие, (4) самый высокий уровень владения по сравнению с другими языками, (5) наиболее частое использование языка в быту и в профессиональной деятельности. С учетом изменчивой природы двуязычия, делается справедливая оговорка о необязательном единстве этих параметров (Маркосян 2004: 103–104). Протасова, помимо указанных критериев, использует еще и критерий важности, подчеркивая, что родной язык должен ощущаться как важный (Протасова 2004: 14; Протасова, Родина 2005: 14). *Неродным* можно, соответственно, считать первый неродной или язык окружения. Наконец, важно помнить, что родной язык не всегда совпадает с языком грамотности или языком обучения.

Остаются нерешенными многие связанные с двуязычием вопросы. Отсутствует единое общепринятое определение двуязычия. Не существует четких критериев того, кто может считаться билингвом, поскольку до сих пор не определены необходимые уровни лингвистической компетенции билингва. Существуют разные мнения о том, отличается ли лингвистическая продукция у сбалансированных билингвов и монолингвов.

4.1.2 Одна или две языковые системы: постепенная дифференциация или раздельное развитие?

Одной из важнейших проблем, широко обсуждаемых в работах по билингвизму, продолжает оставаться вопрос о том, происходит ли у двуязычного ребенка постепенная дифференциация языков (Gradual Differentiation; эта концепция имеет и другие названия: односистемная модель – One-System Model, теория унитарной системы – Unitary Language System) или языки изначально развиваются раздельно (раздельное развитие – Separate Development, Independent Development; изначальное разделение – Initial Differentiation; двусистемная модель – Two-System Model,

Dual-System Model). Возникшая первой гипотеза унитарной системы предполагает (1) существование единой системы на раннем этапе развития (Vogel 1975; Volterra, Taeschner 1978; Vihman 1985; Arnberg 1987 и др.), (2) последующее разграничение лексических систем при едином синтаксисе и (3) дифференциацию грамматики на третьей стадии развития (Volterra, Taeschner 1978). Попытки проверить и доказать эту гипотезу привели к интересным результатам, свидетельствующим в пользу раздельного развития, и тогда возникла вторая гипотеза дифференцирования языков. Ряд ученых однозначно высказывается за раздельное развитие на всех языковых уровнях (Padilla, Liebman 1975; Genesee 1989). Другие придерживаются более умеренного взгляда, считая, что дифференциация языков происходит в самом раннем возрасте с минимальным пересечением (overlap) между двумя языками (Paradis, Genesee 1996; Paradis 2001; Fabiano-Smith, Barlow 2010). Наконец, согласно еще более гибкой концепции, предлагается говорить о существовании явного разделения языков применительно к морфосинтаксическому уровню (Meisel 1989; De Houwer 1990). Участвуя в споре о существовании односистемной или двусистемной моделей, А. де Хувер приходит к выводу о невозможности решения этой проблемы на современном этапе. По ее мнению, всегда можно найти доказательства, опровергающие обе теории (De Houwer 1995: 230–235). Рассматривая развитие билингов через призму односистемной или двусистемной модели, большинство ученых, однако, обходят стороной фонетическое развитие.

Таким образом, в литературе либо отсутствует какая-либо информация, либо находится лишь краткое упоминание о существовании единой фонетической системы на раннем этапе развития. В этом смысле исключением являются совместные фонологические исследования, проведенные Л. Полка и М. Сундара, Л. Фабиано-Смит и Дж. Барлоу, а также поздние работы М. Виман. Полка и Сундара сумели продемонстрировать, что двуязычные дети способны разделять звуки двух языков уже в довербальный период (Polka, Sundara 2003). На материале изучения фонетического инвентаря 24 англо-испанских детей (3;0–4;0) Фабиано-Смит и Барлоу сделали вывод о существовании для обоих языков отдельных фонетических систем, организованных по тем же иерархическим принципам, что и фонетические системы монолингвов, а небольшое количество трансфера не опровергло результатов исследования (Fabiano-Smith, Barlow 2010: 95). Эти выводы вносят ценный вклад в

разработку проблемы, но не помогают решить вопрос о том, с чего начинается фонетическое развитие билингвов, приходящееся на возраст до трех лет: с одной или двух систем.

Ответ на этот вопрос предлагает Виман, опираясь на данные пяти двуязычных информантов с языковыми парами английский-французский (1 ребенок), английский-иврит (1 ребенок) и английский-эстонский (3 ребенка). Эксперимент показал, что эти младенцы различали два языка в возрасте 6 месяцев на уровне восприятия. Что касается речепроизводства, то на ранней стадии, стремясь произнести слова на обоих языках, дети пользовались одними и теми же фонетическими шаблонами (templates). Тем не менее, первые слова отличались такой упрощенностью и были настолько слабо фонетически оформлены, что идентифицировать язык-источник часто не представлялось возможным. На основе этого Виман выдвигает новую гипотезу «бессистемности» или отсутствия системы (No-System hypothesis), утверждая, что на раннем этапе фонетического развития говорить и о существовании системы или систем преждевременно (Vihman 2002, 2010).

4.1.3 Языковые контакты, интерференция и трансфер

Лингвисты уже на протяжении многих десятилетий рассматривают двуязычие как контактный процесс (интеракцию), осуществляющийся в речи билингва (Щерба 1937, 1974; Вайнрайх 1972; Розенцвейг 1972; Хауген 1972; Лебедева 1981; Paradis, Genesee, 1996; Döpke 2000; Lanza 2000; Maskey 2000 и др.). В ранних работах с идеалистическим взглядом на билингвизм утверждалось, что координативное двуязычие подразумевает совершенное владение обоими языками и тем самым исключает интерференцию как таковую (Розенцвейг 1972: 10). Исследования более позднего времени допускают существование межъязыковой интерференции практически при любом двуязычии.

При становлении двуязычия на определенных этапах развития языковой компетенции интеракция языков может проявляться по-разному, что позволяет выделить три направления языкового развития при билингвизме.

1. Языковое взаимодействие мешает развитию, вызывая разнообразные негативные явления, в частности, **замедление темпов развития** (деселерацию – deceleration) и **интерференцию** (отрицательный перенос) (Paradis, Genesee 1996).
2. Языковое взаимодействие **не оказывает заметного влияния на освоение родных языков**.
3. Языковая компетенция в одном из двух родных языков оказывает благоприятное воздействие на становление другого языка. Иначе говоря, интеракция языков имеет положительный эффект и выражается, например, в **ускорении темпов развития** языковой компетенции (акселерация – acceleration, положительный перенос – positive transfer) (Paradis, Genesee 1996).

У. Вайнрайх в своей фундаментальной работе «Языковые контакты» определяет *интерференцию* в речи билингвов как отклонение от норм одного языка под действием другого языка, своеобразное «переустройство моделей, являющееся результатом введения иноязычных элементов в те области языка, которые отличаются более высокой структурной организацией» (Вайнрайх 1979: 22). Аналогичное определение дает Н. Мюллер, особенно подчеркивая роль стратегии облегчения (relief strategy) в случае неоднозначного инпута или вариативности языковых явлений в пределах одного из языков (Müller 1998). Чаще всего, говоря об интерференции, прибегают к противопоставлению родного (или Я1) и неродного (или Я2) языков, например, у Н. Б. Мечковской говорится об ошибочном уподоблении некоторых черт неродного языка строю родного языка (Мечковская 1996: 104). Говорят также о *межъязыковом влиянии, смешении кодов, трансференции, интеграции, конвергенции* и т. д. Подробное описание полемики вокруг терминологии дается в книге С. Ромэн (Romaine 1989: 51–52). Перенос элементов из одного языка в другой возникает в результате тесной взаимосвязи и взаимозависимости языковых систем двуязычного индивида. Его разнообразные проявления у детей не повторяют модели монолингвов или взрослых, а создаются ими самостоятельно и поэтому зависят не только от языковых комбинаций, но и от индивидуальных особенностей говорящих.

Считается, что термин *интерференция* несет негативную нагрузку, обозначая не только процесс или результат языкового взаимодействия, но и так называемые «негативные последствия» языкового взаимодей-

ствия, отсюда и синоним *отрицательный перенос*. Причины использования данного термина для обозначения явлений, возникающих при языковых контактах, понятны: именно негативные явления чаще всего привлекают к себе внимание, т. к. особенно заметны в речи билингвов и могут затруднять общение. По сравнению с термином «интерференция» *трансфер* имеет более нейтральную коннотацию. Иногда отрицательный перенос противопоставляется *положительному переносу* (по-другому называемому транспозицией), обозначающему перенесение языковых знаний, усвоенных в одном языке, в речь на другом языке. Транспозиция не вызывает ошибок, а напротив помогает в усвоении языка (Я2) (Любимова 1988: 8; Romaine 1989: 51). Н. А. Любимова считает противопоставление интерференции (отрицательного переноса) и транспозиции (положительного переноса) искусственным и необоснованным, поскольку оба явления представляют собой лишь разные проявления взаимодействия контактирующих языков. Она предлагает использовать термин «интерференция» для обозначения как отрицательных, так и положительных проявлений взаимовлияния языков (Любимова 1988: 8).

В последнее время интерференция, признанная неизбежным следствием практически любого двуязычия, становится объектом специального изучения (Müller 1998; Döpke 2000; Lanza 2000; Вирпиоя 2010; Любимова 2010; Ваахтера 2012; Будник, Логинова 2012; Ringblom 2012a, 2012b; Блок 2013 и др.). Переключение кодов рассматривается некоторыми исследователями как эффективная коммуникативная стратегия, помогающая в освоении Я2; специальный методический прием (Kasper, Kellerman 1997; Järvinen 2001; Kalliokoski 2009), средство контекстуализации и прагматической направленности, выразительного метафорического использования языков (Gumperz 1982; Kalliokoski 2009). В современных работах все чаще эксплицитно выражается терпимое отношение к трансферу в билингвальной речи (допустимость переноса из одного языка в другой, отсутствие стремления к отдельному использованию языков и «чистоте» кодов). Все же есть исследователи, по-прежнему считающие, что чрезмерный либерализм в этом вопросе может привести к нежелательным результатам с методической точки зрения. Поэтому декларируется, что как можно более четкое разделение языков позволяет добиться наивысшей вербальной компетенции (Paradis, Lebrun 1984: 213–217).

Наиболее часто в литературе упоминаются следующие лингвистические и экстралингвистические факторы, определяющие характер и степень интерференции: языковая компетенция, возраст индивида, контрастность / близость языковых явлений в Я1 и Я2, отношение к обоим языкам и к билингвизму в семье и обществе, возможность регулярно использовать языки в общении с окружающими взрослыми и детьми и др. (Paradis, Lebrun 1984; Romaine 1989; Döpke 2000; Sinka 2000; Hassinen 2002 и др.).

Идеи Вайнрайха о проявлении трансфера на разных языковых уровнях, т. е. о существовании фонетической, грамматической и лексической интерференции (Вайнрайх 1972, 1979), находят дальнейшее развитие в современных работах. В частности, высказываются мнения о неравномерной представленности доминантности и трансфера на разных уровнях в разных языках. Например, А. Зеленин обнаружил у своих дочерей доминантность русской лексической базы, в то время как на фонологическом, морфологическом, семантическом и синтаксическом уровнях финский явно преобладал (Зеленин 2008: 75). Похожие наблюдения делает Е. Мадден, анализируя речевую продукцию своих трехязычных детей в русском, немецком и английском. Наиболее явно у ее детей заметна фонетическая интерференция из немецкого в два других языка и синтаксическая интерференция из немецкого и русского в английский (Мадден 2008: 60–61).

Сегодня термин «интерференция» принимается не всеми исследователями билингвизма. Например, О. Пуссинен, изучающая финско-русское детское двуязычие, предпочитает избегать этого термина, отмечая, что под влиянием финского языка у билингвов формируется особый, функционально ограниченный тип русского языка. Этот тип отмечен «модифицированными нормами на всех языковых уровнях» (интонационном, акцентологическом, лексическом, грамматическом и коммуникативно-прагматическом). Указывается, что модификация идет в сторону уподобления нормам финского языка, который, в свою очередь становится функционально расширенным (Пуссинен 2012: 317–318). Далее перечисляются виды модификаций (понимаемых нами как трансфер):

- **Интонационно-акцентологические модификации** проявляются в использовании интонационных конструкций финского языка в русской речи, в результате чего речь воспринимается как интонационно-невнятная, невнятная, непривычная.

- **Фонологические модификации** выражаются в «укрупнении гласных звуков», т. е. в несоблюдении всех степеней редукции, «вкраплении слогов» (в нашем понимании речь идет о перенесении звуков финского языка в русский или перенесении ударения на первый слог, т. е. то, что мы называем фонетической интерференцией).
- **Лексические модификации** находят выражение в активном заимствовании и прямом включении в русскую речь финских лексем, причем последние могут изменяться по правилам русской грамматики.
- **Модификации словообразовательного уровня** заметны в частотном неузואальном словообразовании, большом количестве собственных неологизмов.
- **Грамматические модификации** имеют множество проявлений и могут затрагивать разные грамматические категории и правила (речь идет о перенесении грамматических правил из финского языка в русский).
- **Модификации коммуникативно-прагматического уровня** вызваны опорой на финский коммуникационный стандарт (например, обращение к учителям на «ты» или использование разговорно-уменьшительных форм имен) (Пуссинен 2012: 220–225).

Для нашего исследования наибольший интерес представляет фонетическая интерференция. Более подробно сущность этого вида трансфера будет обсуждаться в эмпирической части работы.

4.1.4 Акцент

Из всех разновидностей трансфера фонетическая интерференция имеет особенно заметную перцептивную выпуклость в устной речи, поэтому вызванные ею отклонения от произносительных норм воспринимаются носителями языка как иноязычный акцент. Фонетическая интерференция и акцент нередко рассматриваются как явления тождественные. Тем не менее существуют работы, подробно рассматривающие эти явления и тем самым помогающие разграничить данные понятия и уточнить их сущность. В отличие от интерференции языковых систем акцент понимается более широко, как особое свойство речевого поведения билингва, и объ-

ясняется не только лингвистическими причинами, но и социологическими, психологическими, физиологическими и методическими факторами. Важно помнить, что акцент существует в восприятии носителя языка как стигма, маркер, создающий языковой портрет говорящего и оказывающий на носителя языка определенное коммуникативное воздействие (Вишневская 1993; Абрамова 2012; Leinonen 2015). В качестве лингвистических составляющих акцента в российской лингвистике традиционно упоминается, прежде всего, интонация, реже – фонетические и фонематические ошибки (Щерба 1937; Аванесов 1972; Зиндер 1986). Опираясь на новейшие исследования акцента, А. Лейнонен специально выделяет фонетические характеристики этого явления: отдельные звуки, просодические аспекты речи, такие как скорость, беглость и интонацию (Leinonen 2015: 50).

Далеко не всеми лингвистами принимается термин «акцент» по отношению к звучащей речи билингвов или инофонов, возможно, во избежание терминологической путаницы (акцентология – раздел языкознания, посвященный изучению системы ударения). Нами было принято решение использовать термин «акцент» в настоящем исследовании для обозначения совокупности отклонений от произносительной нормы, вызванных в основном интерференцией, а также в лингвометодических целях для объяснения сущности явления с точки зрения восприятия речи информантов слушателями.

Существует небольшое количество лингвистических работ, затрагивающих проблематику акцентной речи на базе языковой пары русский-финский, например, работы Н. А. Любимовой, посвященные финскому акценту у финских студентов, изучающий русский язык (Любимова 1988, 2010 и др.), диссертационное исследование М. Тойвола, описывающее оценку и измерение русского акцента при чтении и в спонтанной речи на финском языке (Toivola 2011). В частности, М. Тойвола изучает такие составляющие акцента, как скорость речи (определяющая беглость), число и длительность пауз. При этом акцент рассматривается через призму восприятия носителей языка. В исследовании Тойвола отклонения в звукопроизношении регистрировались с точки зрения их количества (с использованием методов акустического анализа звучащей речи), но специально не анализировались. Диссертация А. Лейнонен, посвящена оценке иноязычного акцента в речи иммигрантов, часть из которых русскоязычные. В работе Лейнонен затрагивается лингвистический аспект акцента, тем не менее основное внимание уделяется социолингвистическим факторам, таким как влияние акцента на общение и

интеграцию в общество, связанные с акцентом стереотипы (Leinonen 2015). Таким образом, в существующих работах в основном рассматривается проблематика акцента у взрослых, чаще всего инофонов, изучающих финский или русский как иностранный. Акцент русско-финских детей-билингвов до сих пор специально не исследовался.

4.2 Двухязычный ребенок дома

По мнению Б. Маклафлина, по крайней мере на стадии раннего билингвизма усвоение языков не отличается уникальностью; как и у монолингвов, этот процесс полностью зависит от условий языковой презентации (т. е. от инпута). В условиях богатого и сбалансированного языкового окружения нормально развивающийся ребенок способен с легкостью усвоить один или два языка. Если же в окружении отсутствуют языковые стимулы и коммуникативная направленность, то языковое развитие затрудняется (McLaughlin 1984: 31). Подобно Маклафлину, многие другие исследователи считают, что начало пути в язык у двухязычного ребенка не отличается от пути монолингва: лексическое и грамматическое развитие проходит по одинаковому сценарию. Первые слова или прото-слова появляются примерно в одни и те же сроки (в годовалом возрасте), сначала усваиваются слова, обозначающие важные для ребенка вещи, людей, события: существительные, междометия, несколько позже глаголы. Прототипами первых предложений становятся голофразы, затем возникают предложения из одного и двух слов (в возрасте 1;0–2;0) и т. д. Значительные индивидуальные различия наблюдаются как у монолингвов, так и у билингвов. К сожалению, по сравнению с лексическим и грамматическим развитием начальная стадия формирования фонетической системы до сих пор описана мало. Считается, что с того момента, когда ребенок сам начинает понимать разницу между языками и сознательно разделять их в своей речи, развитие не только замедляется по сравнению с монолингвальным, но и приобретает отличительные билингвальные особенности (Mack 1984: 173; Arnberg 1989: 67). Таким образом, на следующей стадии языковое развитие ребенка хотя и напоминает, но уже не повторяет полностью сценарий становления речи у монолингвов. Итак, исходные позиции по отношению к усвоению родного языка или языков у детей одинаковы. В большинстве случаев языковое и речевое развитие билингвов, как и монолингвов, начинается дома, в семье. Именно там младенец, первоначально выступающий в роли

наблюдателя и слушателя, постепенно осваивает роль активного участника коммуникации.

В нашем исследовании примерно половина детей-информантов была из бинациональных семей, половина – из мононациональных. Первый тип представлен семьями, в которых один из родителей (чаще мама) говорит на русском, другой на финском языке. Между собой родители общаются на финском или русском, реже на третьем языке. Для развития детского билингвизма наиболее благоприятна ситуация, в которой родители говорят между собой не на языке окружения, а на менее используемом в паре языке для его поддержки, однако таких случаев немного. Если в двуязычной семье домашний язык финский, то это усиливает его доминантность при детском билингвизме. В некоторых бинациональных семьях родители могут говорить с детьми на двух языках, ни один из которых не является языком общества, тем самым обеспечиваются условия формирования трилингвизма (например, русско-персидско-финский) и даже квадрилингвизма (если между собой родители говорят на английском). Некоторые дети-билингвы воспитываются в семьях, где оба родителя говорят на одном языке, т. е. домашний язык (в большинстве случаев русский) не совпадает с языком окружения (финским). Некоторые протестированные в нашем исследовании дети приобретают русский как иностранный, исходя из финноязычных семей. Их родители в стремлении обучить ребенка русскому языку выбирают в качестве дошкольного учреждения двуязычный финско-русский детский сад.

На формирование билингвизма оказывает существенное влияние *выбор языков общения*, так, наиболее эффективным, логичным и понятным для развития двуязычия признан *принцип «одно лицо – один язык»*. В некоторых случаях оправдано использование и других принципов, таких как *локальный* («одна ситуация – один язык» или «одна страна – один язык», т. е. общение на определенном языке в определенном месте), *темпоральный* (общение на определенном языке в определенное время), *предметно-тематический принцип* (переключение с одного языка на другой при изменении темы разговора), *принцип «постороннего слушателя»* (родители говорят между собой на одном языке, с ребенком – на другом), *совмещение разных принципов* (Чиршева 2012: 77–94).

Роль стиля общения родителей с детьми не подлежит сомнению. Называются две основные *родительские стратегии*: (1) с фокусом на беседе-разговоре (*conversation-oriented style*), (2) с фокусом на контроле

(control-oriented style). Коммуникативная стратегия опирается, в частности, на использование вопросов разного типа и усложненное повторение фраз, произнесенных ребенком. Основными принципами контролирующей стратегии становятся директивные и декларативные речевые акты, а также исправление ошибок. Если первая стратегия направлена, прежде всего, на активизацию речевой деятельности ребенка, то вторая чаще всего ассоциируется с более медленным речевым развитием (Чиршева 2012: 94–96).

Последовательное соблюдение «правил игры» (т. е. выбранных принципов формирования билингвизма), внимательное отношение к детям в семье, специальные усилия родителей, обильный и качественный инпут на обоих языках при отсутствии сильных врожденных патологий гарантирует формирование билингвизма. Родители являются для детей на ранней стадии развития примером во всем, в том числе и в использовании языков, поэтому «чистый», свободный от смешения языков инпут служит профилактикой языкового смешения в детской речи. Если в течение первых трех с половиной лет родители целенаправленно придерживаются метода «одно лицо – один язык», то ребенок становится симультанным билингвом с двумя родными языками (Korpilahti 2007: 28). Внимательные родители – это одновременно и преподаватели, они планируют речевое развитие своих двуязычных детей в зависимости от жизненной ситуации, много и правильно говорят и читают ребенку, определяют и поддерживают слабый язык. Неслучайно в билингвологии так много внимания уделяется «методике родителей», родительским стратегиям билингвального воспитания (Dörke 1992; Протасова 2004; Протасова, Родина 2005, 2010, 2011; Чиршева 2012).

О том, как описанные принципы и родительские стратегии соблюдаются в условиях русско-финского двуязычия, можно судить по результатам нескольких последних исследований. В совместном израильско-германско-финляндском проекте, в частности, изучались установки родителей, выбравших для своих детей двуязычное образование на финском и русском языках (Луккари и др. 2012: 102–106). Другое исследование, посвященное «языковой политике» 16 семей в лонгитюде, было нацелено на изучение сохранения и развития русского языка у иммигрантов из России (Рюнкянен 2012). На основе ответов на анкетные вопросы и комментариев родителей исследователи пришли к выводу о том, что выбор языка общения с ребенком зависит не только от родного языка родителя, но и от ряда других факторов. Русскоязычные родители

пытаются говорить преимущественно на русском, но зачастую переходят на финский в публичных местах (если это позволяет уровень владения языком), например, для того, чтобы быть понятными окружающим, «чтобы не выделяться на общем фоне». В стремлении интегрироваться в финскую среду родители могут говорить с детьми по-фински и дома «в воспитательных целях», читая, играя, заучивая песни и т. д. Использование русского как «секретного языка» на улице также широко распространено. Неожиданным стало известие о том, что финские родители тоже иногда говорят с детьми по-русски, используя отдельные слова, выражения или более длинные речевые отрезки в зависимости от своего уровня владения языком. Называется множество причин переходов с одного языка на другой, от поисков нужного слова или понятия до дисциплинарных мер, когда требуется поддержка другого родителя. Таким образом, несмотря на негласное, всеми безоговорочно принимаемое правило «один родитель – один язык», на практике этот принцип соблюдается далеко не всегда (Луккари и др. 2012: 104; Ненонен 2012: 262; Рюнканен 2012: 334). Что касается родительских стратегий, то, по-видимому, наиболее популярна ориентация на контроль. Так, в анкетах упоминается, что за речью детей «должны следить» (и исправлять ошибки) не только родители, но и родственники и знакомые (Луккари и др. 2012: 104).

Итак, семейный контекст создает определенные условия для речевого развития, в этих условиях ребенок вырабатывает свою собственную линию поведения. В ранее упомянутой работе, посвященной интерференции, Н. Мюллер выделяет три *детских стратегии усвоения языка*: (1) консервативную (conservative), (2) либеральную (liberal), (3) крайне либеральную (extremely liberal). Дети-консерваторы стараются говорить правильно и поэтому избегают структур, в безошибочности которых они не уверены, обычно они немногословны, т. к. боятся делать ошибки. Дети-либералы не боятся использовать «сомнительные» структуры, применяя по отношению к ним определенные правила. Наконец, крайние либералы позволяют себе одновременно использовать разные правила для одних и тех же структур (Müller 1998: 167).

Помимо семейного контекста, *индивидуальные особенности ребенка* во многом определяют характер двуязычия. Обратимся к наблюдениям из собственной практики. Интересны случаи, когда дети, живущие в одной семье в одинаковых условиях, становятся совершенно разными би-

лингвами. С такими ситуациями нам пришлось неоднократно знакомиться в ходе исследования. В качестве примера возьмем одну смешанную финскую семью, воспитывающую двух симультанных билингвов (мама русская, папа финн, хорошо говорящий по-русски, русскоязычная бабушка всегда рядом): старшая девочка (6;1), несмотря на несколько лет, проведенных в финском детском саду, имеет доминантный русский, говорит, по мнению папы и бабушки, «с русским акцентом»; младшая девочка (5;0) значительно лучше говорит по-фински, русского старается избегать, по словам бабушки, говорит «с сильным финским акцентом». Картина дополняется в ходе дальнейшей беседы: оказывается, старшая девочка спокойна и усидчива, любит читать, рассматривать картинки, рисовать, не очень общительна, предпочитает проводить время дома с мамой и бабушкой; младшая девочка живая, темпераментная, очень общительная, имеет большое количество финноязычных друзей, с которыми проводит много времени. Причин формирования в этой семье двух разных видов билингвизма несколько. На первый план хочется вынести особенности характера детей, определяющие их собственные предпочтения по отношению к одному из двух языков. Получается, что в примерно одинаковых условиях дети сами выбирают себе наиболее подходящие стратегии: старшая больше общается на русском, младшая – на финском. Известно, что двуязычие первого ребенка часто формируется более гладко вследствие энтузиазма и неразделенного внимания родителей. У второго ребенка путь в двуязычие осложнен не только более ограниченным инпутом со стороны родителей, но и тем, что эталоном становятся другие дети в семье.

В целом при правильно организованной «работе над двуязычием» родителям удастся выращивать билингвов и на раннем этапе речевого развития. Обычно, если ребенок находится дома с матерью или няней, у него доминирует их язык. Трудности начинаются с социализацией ребенка в окружающем обществе, когда обнаруживается «коммуникативная ненужность русского языка». Описывая аналогичную ситуацию формирования двуязычия в Швеции (шведский-русский), М. Копчевская-Тамм отмечает, что «типичными вехами на пути вытеснения русского языка шведским /.../ являются детский сад, школа и переломный возраст» (Копчевская-Тамм 2000: 114). Выделяются три кризиса в овладении речью у билингвов: (1) при поступлении в школу, когда начинает доминировать язык школьного обучения, а речь получает письменную

форму; (2) в 12–14-летнем возрасте, когда подросток стремится к независимости и пересматривает свою систему ценностей, в том числе и отношение к языкам; (3) на пороге взрослой жизни, когда языковые приоритеты диктуются профессиональной ориентацией (Протасова, Родина 2005: 25). Однако речевое развитие не заканчивается ни в возрасте детского сада, ни в возрасте школы, ни позже, и изменения в балансе языков всегда возможны.

4.3 Двухязычный ребенок в детском саду

Одновременное усвоение двух языков, преимущества и проблемы двухязычия ставят перед родителями непростые вопросы выбора детского сада и школы, например, что лучше: обычное или двухязычное (или русскоязычное) образовательное учреждение. Выбор зависит от приоритетов семьи и обусловлен множеством факторов. Некоторые родители обеспокоены тем, что их дети плохо владеют финским. Другие не считают такую ситуацию проблематичной, надеясь, что освоение финского произойдет автоматически. Финноязычные семьи, в свою очередь, озабочены тем, что их дети недостаточно хорошо овладевают русским языком, хотя изучение русского языка отнимает у них много энергии, а другим предметам уделяется меньше времени. Многие русскоязычные родители из мононациональных семей понимают, насколько важна высокая компетентность в родном русском языке (Я1) для создания прочной основы усвоения второго финского языка (Я2). Именно в связи с этим в качестве образовательных учреждений часто выбираются финско-русские детский сад и школа (Луккари и др. 2012: 105).

Взгляды родителей на соотношение русского и финского языков в образовательных учреждениях во многом совпадают. Русскоязычные родители дошкольников считают, что в раннем дошкольном возрасте необходимо развивать, прежде всего, родной (русский) язык, позднее добавлять финский язык, в школе языки должны быть сбалансированы, в дальнейшем на первый план должен выходить финский язык. Финноязычные родители также высказываются за родной (т. е. финский) язык на раннем этапе обучения и сбалансированное соотношение языков на следующем этапе. Родители школьников почти без исключения считают, что в школе основное внимание должно уделяться именно русскому языку (Луккари и др. 2012: 105; Луккари, Протасова 2012: 211). В целом большинство родителей, выбравших двухязычный детский сад или

школу, довольны выбором и уверены, что в современном обществе знание русского языка принесет детям пользу (Линсиё и др. 2012: 204; Луккари и др. 2012: 104–105; Луккари, Протасова 2012: 206). Причиной удовлетворения родителей, несомненно, является удачно организованная работа образовательных учреждений и их сотрудничество с семьями.

Наше исследование проходило на базе двуязычного детского сада «Калинка» для детей из финских, русских и двуязычных семей (svk-kannatus.fi/Kalinka). Благодаря методике билингвального обучения в «Калинке» создана уникальная атмосфера сосуществования двух языков и двух культур. Детский сад на постоянной основе сотрудничает с Финско-русской школой (ФРШ) и Хельсинкским университетом, являясь, по сути дела, базовым учреждением для исследования детского билингвизма. Кроме того, «Калинка» участвует в крупных исследовательских проектах, одним из которых стал совместный проект Финляндской Академии, РГНФ, Хельсинкского и Санкт-Петербургского университетов «Финский + русский = X: насколько эффективно двуязычное образование?»

В детском саду от 80 до 100 мест. Дети разделены на 4 или 5 групп, в каждой группе работает русскоязычный, финноязычный и двуязычный воспитатель. Интенсивный занимательный метод обучения языкам включает в себя ежедневные занятия кружкового типа, знакомство с языками в обычных будничных ситуациях. Важную роль играет проектная деятельность: праздники-спектакли, посещения культурных мероприятий. В программе «Калинки» центральное место отводится русским и финским сказкам: сказку читают, по ее мотивам смотрят фильмы, на ее основе рисуют, мастерят, ее разыгрывают вместе с воспитателями (Расси, Вяртё 2000: 14; Вяртё и др. 2010: 198–199). Сами преподаватели «Калинки» оценивают свой метод как организацию обучения языку путем игрового общения, при котором дети вовлекаются в понимание и воспроизведение речевых конструкций с варьирующимися компонентами на всех языковых уровнях (Викхольм и др. 2000: 17; Вяртё и др. 2010: 195–197).

Воспитатели «Калинки», хорошо знакомые с различными проявлениями билингвизма, работают с детьми с разной степенью языкового развития: от неговорящих до сбалансированных билингвов (Викхольм и др. 2000; Миеттинен 2000; Вяртё и др. 2010). В ходе многолетней работы воспитатели пришли к выводу о том, что самым продуктивным спосо-

бом обучения языку является четкое, принципиальное разделение языков и как можно большее количество языка, т. е. наибольший инпут (по принципу «не закрывая рта») (Викхольм и др. 2000: 18; Вяртё и др. 2010: 196–197; Линсиё и др. 2012: 204). «Калинка» практикует разнообразные формы сотрудничества с родителями в виде бесед, консультаций, тематических вечеров, лекций, круглых столов, публикации журналов. Коллектив детского сада долгое время поддерживал работавший в учреждении на регулярной основе русскоязычный логопед. Совместные усилия родителей и воспитателей могут обеспечить наиболее благоприятные условия для успешного билингвального развития.

В столичном регионе существуют и другие двуязычные детские сады. В детском саду «Мишка» повседневная активность детей, занятия и игры, была организована на двух языках, при этом в центре внимания был более слабый язык билингвов. Это означало, что финноязычный персонал работал преимущественно с детьми, имеющими доминирующий русский, а русскоязычный персонал фокусировал внимание на детях с сильным финским.

Многие билингвы-дошкольники посещают обычные (муниципальные) финские дошкольные учреждения. Родители таких детей занимаются их билингвальным развитием и организуют детям общение и занятия на двух языках. Для развития детского билингвизма в таких условиях особенно важен диалог между семьей и детским садом, подготовленность персонала к работе с детьми-билингвами. В современном обществе, в котором так много говорят о мультикультурности и многоязычии, должны существовать условия для адекватного отношения к билингвам. В одноязычных (финских) детских садах, несомненно, встречаются воспитатели, внимательно и вдумчиво относящиеся к двуязычным детям. Тем не менее, слишком часто, по данным наших опросов, мультилингвы оцениваются по той же шкале, что и их сверстники-монолингвы. Воспитатели и преподаватели не всегда готовы понять и принять разнообразие, осознать, что за ограниченной речевой способностью на языке окружения стоят причины языкового, а не когнитивного характера. Как указывает П. Корпилахти, зачастую неуспеваемость в школе списывают на билингвизм вместо того, чтобы выяснять истинные причины отставания в языковом развитии (Korpilahti 2007: 30).

4.4 Логопедическая помощь двуязычным детям

Для того чтобы добиться положительного эффекта от логопедических занятий с двуязычными детьми, следует сначала определить, есть ли у ребенка проблемы речевого развития (если да, то в какой степени) или же речь идет о типичных явлениях билингвизма. Делать такие разграничения непросто, особенно если учитывать, что процесс формирования речевых умений продолжается, поэтому некоторые кажущиеся ошибочными явления необязательно свидетельствуют о дефекте (Salameh et al 2004; Korpilahti 2007; Launonen 2007; Paradis 2010; Paradis et al. 2011).

Большинство исследователей считает, что речь двуязычного ребенка следует развивать, используя как привычные методы работы с одноязычными детьми, так и специально разработанную методику для билингвов. Проблема состоит в том, что такой методики для русско-финского двуязычия пока не существует (см., напр., Korpilahti 2007: 32). Используются методы оценки и коррекции, разработанные специально для русского или специально для финского языков, которые до сих пор не удалось адаптировать к двуязычным условиям (Юнтунен 2000; Kunnari, Savinainen-Makkonen 2012; Овчинников 2012а, 2012с).

Двуязычные дети, даже не имеющие проблем речевого развития, могут нуждаться в логопедической помощи по разным причинам: для устранения дефектов звукопроизношения, в целях преодоления отставания в речевом развитии, ради стимулирования общего речевого развития. Иногда при наличии проблем речевого развития рекомендуют отказаться от изучения второго языка (см. напр., Paradis 2001), хотя известны случаи билингвов с SLI (напр., Genesee et al. 2004). Проблемы могут иметь самые разнообразные проявления, от мутизма до незначительных нарушений отдельных аспектов речевой деятельности, поэтому коррекционная работа планируется и осуществляется в индивидуальном порядке. Возможна организация логопедической и другой поддержки параллельно на двух языках.

Инициатором обращения к логопеду могут быть сами родители, родственники, знакомые, воспитатели детских учреждений. Для того чтобы попасть на прием к финскому, а иногда и к русскому логопеду, нужно направление из детской консультации. Услуги русскоязычного логопеда можно получить еще и через различные русскоязычные общества, кружки и т. д., в большом количестве работающие сегодня в Финляндии, особенно в столичном регионе. Ведущий прием в Ингерманландском центре логопед А. Овчинников имеет двадцатипятилетний опыт работы

с двуязычными русско-финскими детьми, как «типичными», так и имеющими диагноз СНЯР. Он предлагает пересмотреть практику оценки речи билингвов: отказаться от анализа языковых умений в каждом языке, сравнивая их с монолингвальными, и перейти к оценке владения двумя языками (подобную инициативу выдвигает ряд современных билингвистов – Salameh et al. 2003; Genesee et al. 2004; Korpilahti 2007 и др.). Овчинников считает, что об отставании речевого развития следует говорить, лишь когда ребенок не справляется с возрастной нормой для обоих языков. Если один язык развит достаточно хорошо, а другой заметно слабее, то причину, возможно, стоит искать в недостаточном инпуте. Обобщая свой опыт работы, Овчинников приходит к заключению, что для речевого развития билингвов свойственны недостаточная сформированность русского языка, ошибки внутри русской языковой системы и ошибки, обусловленные интерференцией (Овчинников 2012с: 294). Лучшей гарантией хорошего результата логопедической работы считается раннее вмешательство, которое часто помогает бороться с такими частотными билингвальными явлениями, как (1) позднее начало речеупотребления, (2) акцент, (3) смешение внутри языка, (4) смешение языков, (5) неверный морфологический выбор, (6) синтаксические сбои, (7) несформированность языкового явления (Овчинников, Протасова 2010а, 2010б, 2010с; Овчинников и др. 2012; Овчинников 2012а, 2012б, 2012с). Благодаря комплексному подходу с использованием элементов логопедии, онтолингвистики, контактной лингвистики, психолингвистики, нейролингвистики, психологии, социологии становится возможным благоприятное билингвальное развитие. В литературе упоминается, что на приобретение некоторых навыков владения двумя языками и «гармонизацию» языков с помощью логопеда ребенку (последовательному билингву) может потребоваться несколько лет.

4.5 Выводы

В настоящей работе мы понимаем двуязычие как относительно свободное владение двумя языками, способность переключаться с одного языка на другой с возможным разделением языков по сферам влияния. Сравнительно редкое явление – наивысшая степень билингвизма, т. е. сбалансированный билингвизм, подразумевает одинаково хорошее владение обоими языками. В отличие от эквILINGвизма доминантное двуязычие является распространенным.

Несмотря на большое количество работ по формированию билингвизма, механизм становления двуязычия еще недостаточно изучен, так, нет единого мнения о том, когда ребенок начинает разделять языки. В частности, не совсем понятно, как формируется фонетическая система: по линии от одной смешанной системы к разделению на две системы, возникают ли две системы изначально по отдельности или стоит говорить об отсутствии системы как таковой на раннем этапе фонетического развития.

Билингвизм – это прежде всего результат языкового контакта, сопровождающийся взаимным влиянием языков. Интерференция или трансфер имеют разнообразные проявления на разных языковых уровнях, в разных речевых произведениях, у отдельных индивидов. Одним из направлений исследований является вопрос о влиянии языкового взаимодействия при билингвизме на речевое развитие: когда можно говорить об ускорении, замедлении развития речи или об отсутствии заметного влияния языков друг на друга.

Двуязычные детские сады участвуют в формировании билингвизма, но возможность и желание посещать двуязычные образовательные учреждения есть не у всех. Многие родители, воспитатели и преподаватели обычных общеобразовательных учреждений, не знакомые с вопросами билингвизма, либо недооценивают трудности ребенка (например, в силу привычки слышать несовершенную речь), либо слишком озабочены несовершенной речью (т. к. сравнивают речевую продукцию своего ребенка с речью монолингвов). Смешение языков, интерференция, ошибки вызывают беспокойство по поводу возможных проблем речевого развития или опасение, что языки окажутся сформированными на недостаточном уровне.

В современных исследованиях выделяется несколько принципиальных моментов, связанных с детским билингвизмом: (1) двуязычие – это сложный и длительный процесс формирования двух языковых систем, речи на двух языках; (2) двуязычие не возникает автоматически в подходящей обстановке, его нужно вырабатывать; (3) чаще всего один из языков слабее другого и поэтому требует специальной поддержки; (4) для усиления слабого языка необходимо акцентировать внимание на качественном инпуте, увеличивать его долю и правильно организовывать общение с ребенком, а также делать язык коммуникативно востребованным, вызывающим приятные ассоциации; (5) если хотя бы один из язы-

ков усваивается достаточно хорошо для обеспечения когнитивного развития, то говорить о патологии не приходится; (6) спокойная обстановка, отсутствие стресса наилучшим образом поддерживает ситуацию двуязычия.

В сложившейся ситуации возрастает роль популяризации исследований о билингвизме не только среди родителей, но и среди преподавателей. Еще недостаточно используется богатый опыт специализирующихся на работе с билингвами логопедов и профессионально подготовленных работников двуязычных детских садов.

5 Становление звуковой стороны речи у финско-русских и русско-финских билингвов

При изучении онтогенеза звуковой стороны речи у билингвов первостепенная роль принадлежит выбору материала тестирования и адекватных типов эксперимента. Предполагается, что можно проверять восприятие, имитацию и производство определенных звуков, а в противопоставленных парах – фонем. Проверка всех этих аспектов полной фонологической базы языка требует предъявления очень большого числа звукосочетаний и должна занимать длительное время; она может осуществляться на искусственном материале, что уместно в ситуации со взрослыми. Если же пользоваться материалом естественного языка, то следует ориентироваться на доступные детям слова, достаточно частотные, не вызывающие стресса и напряжения. На базе небольшого словаря демонстрация всех вариантов звукосочетаний неуместна, требуется сознательное сокращение числа обследуемых фонем и определенная экстраполяция результатов.

Определение надежного теста для проверки фонетического развития билингвов было непростой задачей. Можно было бы взять наиболее удобные тесты, уже разработанные для монолингвов, но в русской традиции универсальные тесты практически отсутствуют. Были проведены консультации с финскими и русскими логопедами, просмотрено и апробировано несколько вариантов тестов. Наконец, было принято решение использовать широко известный в финской практике артикуляционный тест финского языка: *Atrikulaatiotesti. Ääntenmukainen sanakuvatesti* (Remes, Ojanen 1997). Обнаружилось, что при тестировании русскоязычных дошкольников часто используется аналогичный материал (совпало большинство картинок-стимулов), что позволило нам считать выбранный тест удобным именно для сопоставления произношения звуков обоих языков. Тест был переведен на русский язык. Лексическое наполнение теста на русском и финском языках было проанализировано с точки зрения фонетического состава слов. Нашей целью было добиться как можно более полной репрезентации звуков финского и русского языка в процессе самостоятельного называния изображений на картинках-стимулах; набор картинок для финского и русского языков был, таким образом, идентичным. В случае, когда ребенок не мог назвать, что ему предъявлялось, ему задавались наводящие вопросы, а если и это не

помогало, допускалось называние изображения исследователем, а ребенка просили повторить, что было сказано. В идеальном случае мы ожидали полностью самостоятельного называния всех объектов. Можно считать, что данный тест проверяет также и владение некоторым набором лексем на обоих языках.

С целью получения надежных результатов было решено провести комплексное обследование. Предполагалось организовать лонгитюдное исследование, включающее в себя наблюдение за звукопроизношением и подробное описание фонетического развития нескольких информантов через определенные временные интервалы. Кроме того, мы посчитали необходимым также провести анализ фонетического развития относительно большой выборки детей методом срезов с межгрупповым сравнением.

Данные о языковом развитии информантов собирались на основе информации, взятой из опросников родителей, давших согласие на тестирование детей. Опросники, в частности, помогали определить характер двуязычия (симультанный или сукцессивный), доминантность одного из языков, языковую историю информанта (сроки введения Я2). Более подробно данные анкетирования рассматриваются в главе, посвященной лонгитюду.

Испытуемые выбирались в разные группы по следующим критериям:

- 1) БЛ – русско-финские билингвы дошкольного возраста, не имеющие проблем речевого развития;
- 2) МЛР – русскоязычные монолингвы из московского детского сада (в сборе материала нам помогли русскоязычные московские коллеги), МЛФ – финноязычные монолингвы из хельсинкского детского сада; дети из групп МЛР и МЛФ были дошкольниками с нормальным языковым развитием;
- 3) БЛ СНЯР – русско-финские билингвы дошкольного возраста с СНЯР.

Эксперимент проводился в детском саду в специально отведенном для этого помещении в первой половине дня между завтраком и обедом. Кроме информанта и исследователя во время опроса других присутствующих не было. Материал сначала записывался при помощи видеокамеры, затем расшифровывался, отрицательный материал транскрибировался. На основе расшифровок проводилась систематизация данных, составлялись таблицы и графики, проводился анализ данных.

При анализе материала экспериментов мы также опирались на свой личный опыт воспитания двух симультанных билингвов и наблюдения за развитием их языковой компетенции в 20-летней перспективе (см., напр., Ненонен 2000, 2012). Наблюдение за речью своих детей, по сути дела, послужило отправной точкой настоящего исследования и помогло сформулировать ряд исследовательских вопросов. В частности, нас интересовали такие темы, как сроки и механизмы формирования отдельных звуков в русском и финском языках, реализация некоторых дифференциальных признаков по языкам, проявление межъязыковой интерференции и ее преодоление, проблема акцента, возможное влияние билингвизма на темп речи и многие другие актуальные проблемы. Мы обратили внимание на вопросы, связанные с индивидуальными различиями детей при освоении языков, общие и отличительные черты билингвов в сравнении их речевой продукции с монолингвами, взрослыми, изучающими иностранные языки, и детьми, имеющими проблемы речевого развития.

5.1 Артикуляционный тест и организация тестирования

Артикуляционный тест К. Ремес и А.-К. Оянен (Remes, Ojanen 1997; используется с согласия издателя) основан на назывании 63 картинок на финском и русском языке. Однотонные (чтобы красочностью не отвлекать внимание) рисунки с изображением хорошо знакомых предметов, людей, действий, предъявлялись последовательно по одному, в заданном порядке, что позволяло тестировать определенные звуки и звукосочетания. Перед началом тестирования мы объясняли ребенку задание: называние картинок («Скажи, что ты видишь на картинке? Что это? Кто это?») и договаривались, на каком языке тест будет выполняться в первую очередь. Далее мы показывали картинку, ожидая ответа. Если ребенок затруднялся назвать слово, ему задавался наводящий вопрос («Что он делает? Этот стакан пустой, а этот? Это не рот, а...?»). Наконец, если вопрос или вопросы не помогали, называлось слово, которое ребенку предлагалось повторить.

Эталонные слова (target words) теста характеризуются многообразием слоговой структуры: в финском 2 односложных, 51 двусложное, 7 трехсложных и 3 четырехсложных слова, в русском – 14 односложных, 33 двусложных, 15 трехсложных слов и 1 пятисложное. В состав 126

слов на двух языках входят все гласные и согласные финского и русского языков в разных позициях и комбинациях.

Таблица 11. Лексическое наполнение тестов (эталонные слова) на финском и русском языке (перечень тестируемых в словах звуков см. в приложениях 1 и 2)

1. jäätelö	мороженое	2. pöllö	сова
3. tyyny	подушка	4. tuoli	стул
5. sien	гриб	6. syö	ест
7. auto	машина	8. joulukuusi	ёлка
9. neula	иглока	10. viulu	скрипка
11. laiva	корабль	12. poika	мальчик
13. ui	плавает	14. leipä	хлеб
15. äiti	мама	16. päärynöitä	груши
17. lyijykynä	карандаш	18. täynnä	полный
19. pöytä	стол	20. pallo	мяч
21. piippu	трубка	22. talo	дом
23. tutti	соска	24. sukat	носки
25. sydän	сердце	26. kala	рыба
27. kukka	цветок	28. vauva	малыш
29. ovi	дверь	30. suu	рот
31. kissa	кошка	32. lammas	овца
33. juna	поезд	34. leija	змея
35. hattu	шляпа	36. puhelin	телефон
37. radio	радио	38. orava	белка
39. lippu	флаг	40. kello	часы
41. muna	яйцо	42. mummo	бабушка
43. nenä	нос	44. hevonen	лошадь
45. avain	ключ	46. kengät	ботинки
47. lapsi	ребёнок	48. itkee	плачет
49. veitset	ножи	50. sakset	ножницы
51. tasku	карман	52. istuu	сидит
53. lehmä	корова	54. tähti	звезда
55. perhonen	бабочка	56. porkkana	морковка
57. korva	ухо	58. hylje	тюлень
59. pulkka	санки	60. silmä	глаз
61. kampa	расчёска	62. kynttilä	свечка
63. kaktus	кактус		

В общей сложности в лонгитуде был собран материал в количестве около 19 часов записи, в срезовом эксперименте, соответственно, 37 часов записи. Записи подвергались первичной обработке, в ходе которой основное внимание уделялось, прежде всего, фиксации ошибок. В качестве критерия нормы были взяты максимальные требования: правильное произнесение всех слов в эксперименте. Этот строгий критерий был принят для того, чтобы заметить и рассмотреть как можно большее количество ошибок. Ошибки отмечались на специальных тестовых бланках (отдельно для каждого ребенка) непосредственно в проверяемом слове, в конце теста также составлялось резюме с кратким описанием ошибок и наблюдений за поведением, реакциями ребенка и его спонтанной речью. Отдельно фиксировался и «положительный материал», т. е. безошибочная артикуляция. На основе первичной обработки мы приняли решение точно транскрибировать только «отрицательный материал» (лингвистическое понятие «отрицательный языковой материал» впервые ввел Л. В.Щерба (Щерба 1974: 33)). Правильность интерпретации расшифрованного материала проверяли 13 слушателей, носителей русского и финского языка. Эти слушатели были студентами магистерской программы по русскому языку, литературе и переводоведению Тамперского университета. Они одновременно прослушивали материал и заполняли бланки тестов, после чего озвучивали свое заключение о реализации информантами фонетического облика слов теста, выделяли ошибки и оценивали акцент. Расхождения в интерпретации данных обсуждались. Общий результат заносился в таблицу Excel.

Дети называли картинки по очереди сначала на одном, потом на другом языке. Ребенку предлагалось самому выбрать язык, на котором он будет выполнять тест в первую очередь. Как правило, дети охотнее выбирали свой сильный язык. Эти наблюдения были использованы нами для проверки или подтверждения мнения родителей по поводу доминантности одного из языков. Тестирование на разных языках проводилось в разное время, это давало ребенку возможность отдохнуть и облегчало переход с одного языка на другой. Информанты выполняли тест с разной скоростью, при этом выяснилось, что скорость выполнения теста на определенном языке напрямую зависела от доминантности языка и языковых умений. Чем выше был уровень владения языком, тем быстрее выполнялся тест. Соответственно, чем более сбалансированными были языки, тем меньше наблюдалось расхождений в скорости выполнения теста на русском и финском языках. Таким образом, эксперимент

продемонстрировал, что фактор скорости выполнения артикуляционного теста на двух языках в данном возрасте до некоторой степени может служить релевантным индикатором доминантности одного из языков или сбалансированности билингвизма.

В лонгитюдном исследовании было заметно, как увеличилась скорость выполнения теста за 2,5 года. Так, вначале некоторые дети выполняли тест за 45 мин. (максимальная длительность выполнения теста на одном языке), на последних стадиях тестирования некоторым детям было достаточно 11 мин. (минимальная длительность выполнения теста на одном языке). Тем не менее, не все последние сессии тестирования оказались самыми короткими, т. к. некоторые информанты, увлекаясь интересными темами, неоднократно прерывали тестирование беглой спонтанной речью.

Скорость выполнения теста определялась не только языковыми умениями, но и способностью ребенка концентрировать внимание на выполнении задания. Большинство одноязычных (МЛ) и двуязычных (БЛ) детей, даже самые активные и живые, вели себя подчеркнуто корректно и аккуратно выполняли задачи, поставленные экспериментатором (человеком, до этого им незнакомым). За все время тестирования лишь один ребенок отказался принимать в нем участие. Другая ситуация сложилась в группе БЛ СНЯР, где информанты испытывали большие трудности, в частности, не могли сконцентрироваться на предмете тестирования и не сидели на месте: ходили или бегали по комнате, залезали на стол, под стол и т. п. Большим вызовом для нас стало одновременное обследование и видеосъемка таких информантов. Неслучайно, что одна сессия тестирования ребенка из этой группы могла длиться около 1 часа.

Интерпретация результатов осложнялась многими факторами: нечеткостью детского произношения, индивидуальными особенностями устной речи и «искусственными» условиями эксперимента. То, что детям приходилось произносить отдельные слова, исключило из поля исследования более длинные синтагмы и более сложный лексический материал, содержащий комбинаторные изменения (т. е. позиционные изменения или чередования согласных). В условиях эксперимента также было сложно проследить за реализацией русского словесного ударения, т. к. многие дети пытались произносить слова подчеркнуто отчетливо, скандируя, нередко ударяя каждый слог и не соблюдая различий между гласными по долготе. Тем не менее, собранный материал позволил достаточно подробно рассмотреть освоение детьми всего инвентаря фонем

русского и финского языков, что и было основной задачей нашей работы. Реализация звуков в спонтанной речи может стать отдельным исследованием (о расхождении результатов реализации фонетических особенностей в разных условиях речепроизводства см., например, de Silva, Ullakonoja 2009).

5.1.1 Описание финского артикуляционного теста

Финский артикуляционный тест (см. приложение 1) делится на четыре части в соответствии с конкретными целями обследования, при этом материал организован по принципу «от простого к сложному»: (1) гласные, (2) дифтонги, (3) согласные, (4) сочетания согласных.

В связи с тем, что гласные усваиваются легко и быстро, в первой части тестируются лишь три наиболее проблематичные фонемы: /ä/, /ö/, /y/. Для этого детям предлагается воспроизвести слова *jäätelö*, *pöllö*, *tyyny* (слова 1.–3.). Последние два слова (двусложные, содержащие всего один гласный) обычно не вызывают проблем у билингвов, за исключением очень маленьких или детей с сильно доминирующим русским. С первым словом связано большое количество затруднений в связи с трехсложной структурой, тремя разными гласными, присутствием долгого гласного. Кроме того, часть детей воспроизводит разговорный вариант *jätski* (мороженое), а это, в свою очередь, не позволяет проверить воспроизведение долгого гласного и реализацию гармонии гласных.

Следующие 16 слов (4.–19.) позволяют протестировать воспроизведение дифтонгов. В этой группе слова неразнозначны по функциональной нагрузке и по фонетической структуре. Во время тестирования была отмечена явная корреляция между употребительностью слова, его присутствием в повседневной жизни ребенка и корректной реализацией слова в речи. Так, легче всего детям удавались следующие содержащие дифтонги двусложные слова и одно односложное слово: *auto*, *ui*, *poika*, *tuoli*, *pöytä*, *laiva* (один ребенок, хорошо знакомый с финскими реалиями, назвал картинку *ruotsinlaiva*, т. е. 'шведский корабль' = паром, между Финляндией и Швецией). Трехсложное слово *joulukuusi*, также относящееся к разряду хорошо известных детям, тем не менее, часто воспроизводилось не в полной форме, предлагались «сокращенные варианты»: *joulu* (Рождество) или *kuusi* (ель), а также *joulupuu* (рождественская ель, устаревш., поэтич., из известной детской песни) или по ассоциации с *Joulupukki* (Дед Мороз). Некоторые двусложные слова не

давались детям ввиду того, что были им незнакомы: *sieni, neula, viulu*. Некоторые «неудачные» картинки допускали разночтение, напр., в случае искомого слова *äiti* картинка изображает женщину, держащую на руках младенца, дети предлагают варианты *äiti* (мама), *vauva* (младенец), *äiti pitää vauvan sylissä* (мама держит на руках ребенка), *tyttö ja vauva* (девочка и ребенок); искомое слово *leipä* – картинку называют *leipä* (хлеб), *pulla* (булочка), *patonkki* (батон); искомое слово *täynnä* – на картинке два стакана: полный и пустой, дети дают картинке названия *lasi* (стакан), *tyhjä lasi* (пустой стакан), *täysi lasi* (полный стакан), *maitolasi* (стакан с молоком), *vesilasi* (стакан с водой) и т. д. Наиболее трудно было добиться от детей произнесения слов *lyijykynä* (четырёхсложное слово, предлагались варианты *kynä* (ручка), *värikynä* (цветной карандаш), *tussi* (фломастер)) и *päärynöitä* (четырёхсложное слово в форме партитива множественного числа, предлагались варианты *päärynä* (груша), *päärynät* (груши, множ.ч. имен. пад. вместо партитива), *hedelmät* (фрукты)). Таким образом, чтобы получить искомое слово, часто приходилось задавать наводящие вопросы. Если вопросы не помогали, мы сами называли слово и просили ребенка повторить его. Этот способ активации мы старались применять как можно реже, но при тестировании некоторых детей, особенно самых маленьких, он был необходим.

Далее в тесте идет проверка воспроизведения отдельных согласных звуков при помощи 27 слов (20.–46.), при этом проверяются все финские согласные, включая двойные, в разных позициях в слове. Лексическое наполнение этой части теста, на наш взгляд, более удачно, т. к. большая часть слов этой группы хорошо известна детям. Здесь слова воспроизводились легко, что, в свою очередь, облегчало проведение фонетического анализа. Лучше всего детям удавалось произносить давно усвоенные двусложные слова: *pallo, talo, sukat, sydän, kala, kukka, ovi, kissa, kello, avain* и трехсложное слово *orava*. Вместо искомого трехсложного слова *hevonen* многие воспроизводили слово детского языка, сокращенный вариант *heppa* (лошадка), что затрудняло тестирование произношения согласного /-n-/ в середине слова между двумя гласными. Похоже, что использование слов детского языка особенно долго сохраняется в названиях животных, так, напр., вместо искомого слова *lammas* многие дети произносили ониматопеи: *bää, mää*. Часть изображений допускала разные возможности интерпретации, так, вместо *suu* дети часто говорили *huulet* (губы), некоторые девочки даже называли картинку *huulipuna* (губная помада); соответственно вместо *juna* предлагалось: *metro*

(метро), *ratikka* (трамвай, разговорн.), *pikajuna* (скорый поезд), *paikallisjuna* (электричка, местный поезд); вместо **lippu** – *Suomen lippu* (финляндский флаг, потому что на картинке действительно он изображен); вместо *muna* – более «конкретное» *kananmuna* (куриное яйцо); вместо *mummo* – *mummi* (другой вариант для обозначения слова *бабушка*; это не мешало тестированию, т. к. проверялся двойной согласный между двумя гласными в середине слова /-mm-/), но также *isoäiti* (бабушка, литер. вариант), *vanhus* (старуха или старик); вместо *kengät* дети часто говорили *lenkkarit* (кроссовки), *tossut* (тапочки). Несколько изображений были недостаточно наглядными и непонятными детям, поэтому предлагались интерпретации, далекие от искомых слов, но явно основанные на внешнем сходстве предметов, напр., вместо *tutti* – *sieni* (гриб), вместо *hattu* – *kakku* (торт). Были картинки с изображением устаревших моделей телефона (искомое слово *puhelin*) и радио (*radio*), это вызывало объяснимые затруднения при назывании слов. Нам также нелегко было добиться эталонного слова *vauva*, т. к. детям показывалась картинка, идентичная ранее использованной (для называния слова, изображающего маму), несмотря на указательный жест и наводящий вопрос, информанты часто терялись и сообщали, что эту картинку они уже называли. Наиболее трудными оказались отсутствующие в словаре большинства детей слова *leija* и *pöppö*. Первое было неизвестно части детей, возможно, потому, что они никогда не видели воздушного змея, некоторым удалось вспомнить это слово, но, не будучи закрепленным в лексиконе, оно смешивалось с глаголом *leijuu* (парит, форма 3-е л., ед.ч., наст.вр. от глагола парить). Один информант (5;2), знакомый с названием предмета на русском языке, предложил вариант: *käärme lentää* (перевод с русского 'летучая / летающая змея' или 'змея летит' вместо *летучий / воздушный змей* – смешение паронимов или омонимов). Слово *pöppö* вызвало больше всего затруднений, особенно у девочек, но с ним были знакомы несколько мальчиков.

Последние 17 слов теста (47.–63.) должны проверять усвоенность сочетаний согласных. В этой группе слов также выделяются более и менее удачные варианты. Так, наиболее удобными в использовании и подходящими для достижения поставленной цели можно считать хорошо известные детям двусложные или трехсложные существительные в форме единственного числа: *lapsi*, *tähti*, *silmä*, *perhonen*, *porkkana*. При их произнесении обычно не было затруднений и разночтений. Менее удачными для подобного тестирования являются существительные в форме

множественного числа *veitset*, *sakset* и глаголы *itkee*, *istuu*. Эти слова многие дети старались заменять подходящими по смыслу существительными в единственном числе (*veitsi*, «*saksi*», *poika* / *mies* (мальчик или мужчина вместо *itkee*, т. к. на картинке изображен плачущий мальчик, *poika* вместо *istuu*, т. к. на картинке изображен сидящий мальчик) или изобретали наименования по ассоциации (*leikkeet* (нарезки) вместо *sakset*). Вместо искомого слова *lehmä* дети часто использовали онomatопею *ammi*; а вместо *kampa* – синоним *harja* или однокоренное слово *kampa* (прическа). В этой части тестового материала также были картинки, недостаточно наглядно изображающие предметы *korva*, *pulkka*, *tasku*, это вызывало у детей затруднения в назывании. Наконец, встречались изображения мало знакомых или незнакомых предметов, которые было трудно или невозможно назвать в принципе: *hylje*, *kynttilä*, *kaktus*. Последнее слово заменялось множеством вариантов: *piikkikasvi* (растение с шипами/колючками), *piikkikukka* (цветок с колючками), *palmu* (пальма).

Знаменательно, что при выполнении финского артикуляционного теста у двуязычных детей не наблюдалось ни одного случая прямого лексического трансфера, т. е. использования лексемы русского языка.

Таким образом, перед информантами ставилась задача называть определенные слова с целью проверки усвоенности определенных звуков. Для многих детей эта задача не представляла трудности, однако некоторые информанты не справлялись с некоторыми элементами теста по ряду причин. Представленное выше краткое описание теста показывает, что несмотря на общую пригодность материала и его соответствие поставленным задачам, нам не всегда удавалось добиться от ребенка определенного слова с первой попытки. Приходилось прибегать к указательным жестам, вспомогательным вопросам, в некоторых случаях подсказывать, называя первый звук, первый слог, реже целое слово, прося ребенка повторить его.

5.1.2 Описание русского артикуляционного теста

Как было сказано выше, русский тест (см. приложение 2) был составлен на основе финского с целью создания общей тестовой базы. Таким образом, нам удалось использовать при тестировании русского языка картинки из финской версии. Во избежание путаницы было также решено сохранить последовательность предъявления детям картинок, поэтому в

русской версии нет четких разграничений между проверяемыми группами звуков (т. е. не проверяются отдельно гласные, согласные, кластеры), вместо этого в каждом слове выделяется 1–3 проверяемых звука или звуко сочетания, на которые нам следовало обращать внимание.

Тестирование на русском языке было направлено на выявление проблемных зон в фонетическом развитии детей-билингвов, поэтому мы сосредоточились в основном на проверке поздно формирующихся и лингвоспецифических звуков. Однако поскольку фиксировалось максимальное количество ошибок, одновременно проверялись и примарные звуки. Задача рассмотрения реализации позиционных морфонологических изменений согласных (как то: чередование по глухости-звонкости, по твердости-мягкости, по месту, активному органу и способу образования, чередование согласных с нулем звука, упрощение двойных согласных) не ставилась.

Так же, как и в финской версии, в русском тесте было легче добиться эталонного слова тогда, когда оно входило в лексикон ребенка, было несложным по структуре (одно-, двух- или трехсложным), представляло собой существительное в форме единственного числа, не называло домашнее животное. Указанным критериям отвечали следующие слова: *сова, подушка, стул, машина, корабль, мальчик, мама, карандаш, стол, мяч, дом, носки, сердце, рыба, дверь, рот, поезд, белка, часы, яйцо, ключ, бабочка, морковка, глаз*. Пятисложное слово *мороженое*, называющее любимое кушанье, воспроизводилось с готовностью, но его фонетический образ был далек от нормы. Для того чтобы услышать глаголы *ест, плавает, плачет, сидит*, нам приходилось задавать вопрос: *Что делает?* Подобная процедура проводилась для стимуляции воспроизведения прилагательного *полный* – задавался вопрос: *Один стакан пустой, а другой?* Существительные в форме множественного числа или *pluralia tantum*: *ножи, ножницы, санки* – многие информанты, еще не усвоившие эту категорию, предпочитали заменять формами единственного числа: *нож, *ножниц, *санка*. Слова, обозначающие домашних животных, нередко заменялись словами детского языка или ономотопеями, напр., *киска, бибяка* (вместо *овца / овечка*). Некоторые информанты не могли или затруднялись воспроизвести незнакомую или мало знакомую им лексику: *гриб, иголка, скрипка, трубка, змей* (заменялось словом *змея* или *воздушная змея* – смешение паронимов), *тюлень*,

свечка, кактус. «Непонятные» картинки вводили некоторых детей в замешательство, дети не могли понять замысел художника, изобразившего **соску, телефон, радио, нос, карман, ухо, санки.**

Говоря на русском языке, маленькие билингвы активно пользовались диминутивами или предлагали иную интерпретацию слова, отличную от той, которая предполагалась нами (часто синоним или слово, семантически близкое к искомому): *мамочка (мама); ёлочка, новогодняя ёлка (ёлка); хлебушек, булочка или булка (хлеб); грибок (гриб); рыбка (рыба); звездочка (звезда); *стулик (стульчик); *дверька (дверь); *грушиик (груши); цветочек, *цветочка, ромашка (цветок); лялочка, ляля – детский язык (малыш, ребенок); барашек, овечка, баран, *баранка – детский диминутив от слова «баран» (овца); шапка, шапочка (шляпа); финский флаг, финляндский флаг, флажок (флаг); старушка, старуха, бабка, старик (бабушка); кроссовки, обувь, башмаки (ботинки); причёска (расчёска); колючка (кактус); морской котик, дельфин (тюлень); сигарета, труба, свистулька (трубка).*

Кроме того, у билингвов часто бывали случаи полного лексического трансфера из финского в русский, при этом финские эквиваленты предлагались по разным причинам: (1) были проще с артикуляционной точки зрения: *ui* (вместо **плавает**), *siin* (вместо **рот**); (2) более тесно связаны с финскими реалиями или с предметами, о которых привычнее говорить по-фински: *jätski* (вместо **мороженое**), *Suomen lippi* (вместо **флаг**), *vaiva*, **ваувочка* – с присоединением русского суффикса к основе финского слова (вместо **малыш / ребёнок**), *tutti* (вместо **соска**); (3) известны на финском и неизвестны на русском *pöllö* (вместо **сова**), *leija* (вместо **змея**), *hylje* (вместо **тюлень**).

С точки зрения акцентной структуры материал теста многообразен, в нем представлены следующие виды словесного ударения: (1) 14 односложных слов, (2) из 33 двусложных слов 20 имеют ударение на первом слоге, 13 – на втором, (3) из 15 трехсложных слов 5 слов имеют ударение на первом, 8 слов – на втором и 2 слова – на третьем слоге, (4) в единственном пятисложном слове ударение падает на второй слог.

Нам представляется, что в целом описанные финский и русский варианты теста помогают собрать обширный практический материал и служат адекватным инструментом обследования речевой продукции двуязычных детей в рамках настоящего исследования. Кроме того, регулярное использование этих тестов помогает следить за становлением звуковой стороны речи у билингвов. Тем не менее, оба теста имеют определенные

ограничения, в частности, позволяют учитывать произнесение лишь отдельных слов и допускают определенное варьирование. В связи с этим в дальнейшем было бы интересно расширить экспериментальный материал за счет (1) теста по воспроизведению псевдослов (*epäsanatesti*, *non-word repetition test*, напр., созданный в проекте COST), стимулирующего произношение определенных звуков и не допускающего вольных интерпретаций, и (2) более широкого привлечения материала спонтанной речи.

5.2 Экспериментальные исследования детской речи

Традиционно используемые в онтолингвистике два основных вида исследования ориентируются либо на изучение речевой продукции отдельного ребенка или отдельных детей, либо на эксперимент с участием определенного количества информантов. Первый упомянутый вид исследования – «анализ случая» (*case study*), выстраиваемый чаще всего на материалах родительских дневников и видеозаписей, имеет обычно лонгитюдный, реже срезовой характер. Принято считать, что лонгитюд (напр. Гвоздев 1961, 1995 и др.; Елисеева 2008а, 2014) позволяет глубоко и всесторонне освещать процесс овладения языком у конкретного ребенка. Анализы конкретных случаев наиболее популярны в настоящее время, ибо помогают создать общую картину языкового развития ребенка, наблюдая у него становление отдельных языковых явлений и их взаимосвязь. Популярность «анализа случая» в онтолингвистике, несомненно, объясняется и «антропоцентрическим взрывом», наблюдаемым в гуманитарных науках в последние три десятилетия (Седов 2004: 5; Сабитова 2013: 270–275). Именно интерес лингвистики к языковой личности определяет направление большинства современных исследований. Второй упомянутый вид онтолингвистического исследования, эксперимент, позволяет сосредоточиться на определенных аспектах языкового развития одновременно у большого количества детей, делать сравнения и обобщающие выводы.

6 Лонгитюдное исследование

С целью рассмотрения особенностей фонетического развития детей-билингвов было решено провести наблюдение за небольшой группой испытуемых в течение двух с половиной лет, охватывающих наиболее яркий период становления языковой способности вообще и фонологии в частности. Лонгитюдное исследование позволяет рассмотреть фонетическое развитие информантов по отдельности, учитывая не только частотность, но и характер недочетов звукопроизношения. Сочетание количественного и качественного подходов помогает учитывать индивидуальные траектории фонетического развития детей, глубже понять суть интерференции и акцента, проследить динамику потенциального «инострannого акцента», его возможную устойчивость или угасание.

6.1 Организация эксперимента

Лонгитюдное, т. е. продолжительное, исследование шести информантов (трех девочек и трех мальчиков) проводилось во временном промежутке 25.11.2011–14.5.2014, что составило почти 2,5 года. В начале эксперимента все дети были в детском саду, на заключительной стадии пятеро, т. е. все, кроме самой младшей девочки А, уже учились в двуязычном подготовительном классе школы. Четверо детей воспитываются в двуязычных семьях, в которых мамы русские, а папы финны, следовательно, эти информанты – симультанные билингвы. У девочки А оба родителя – носители русского языка, таким образом, у ребенка складывается сукцессивный билингвизм. У мальчика Г в семье не говорят по-фински (язык мамы русский, папы – фарси), т. е. ребенок трехязычный, при этом он имеет два первых языка: русский и фарси и второй по времени усвоения – финский. Основными критериями отбора детей в эту группу стали: (1) двуязычие или многоязычие (владение как минимум финским и русским языками), (2) возраст от 3;0 до 5;0 для того, чтобы проследить языковое развитие в лонгитюде, (3) нормальное билингвальное языковое развитие по оценке логопеда и преподавателей (отсутствие СНЯР). Общая информация об участниках лонгитюдного эксперимента дается в Таблице 12.

Таблица 12. Участники лонгитюдного исследования

	А	Б	В	Г	Д	Е
пол	ж	ж	м	м	ж	м
дата рождения	9.10.2008	15.9.2007	30.8.2007	17.8.2007	30.7.2007	26.4.2007
возраст в начале эксперимента	3;1	4;2	4;3	4;3	4;4	4;7
возраст в конце эксперимента	5;7	6;7	6;8	6;8	6;9	7;0
по рождению ребенок в семье	(третий)	(второй)	(второй)	(второй)	(первый)	(первый)
появление речи	2;0	1;6	1;6	2;0	1;0	2;5
возраст, в котором ребенок пришел в детский сад	3;0	4;0	3;0	3;0	3;0	3;5

Родители информантов заполнили анкеты (см. приложение 3), поделившись информацией о своих детях, семьях, языковой ситуации в семье, в том числе оценили у ребенка уровень владения финским и русским языками. Интересно, что все анкеты были заполнены мамами, поэтому в нашем распоряжении имеются лишь данные об их образовании: профессиональное (у двух мам), профессиональное и степень бакалавра (у одной мамы), степень бакалавра (у двух мам), степень магистра (у одной мамы).

Каждый ребенок исследовался в пяти срезах (пять тестовых сессий) при помощи ранее описанного артикуляционного теста. В этой части работы предполагалось проследить у каждого ребенка постепенное сокращение количества «отрицательного (фонетического) материала», свидетельствующее о совершенствовании фонетического оформления речи на финском и русском языках. Анализ материала проводился отдельно для каждого информанта, предыдущие результаты сравнивались с последующими.

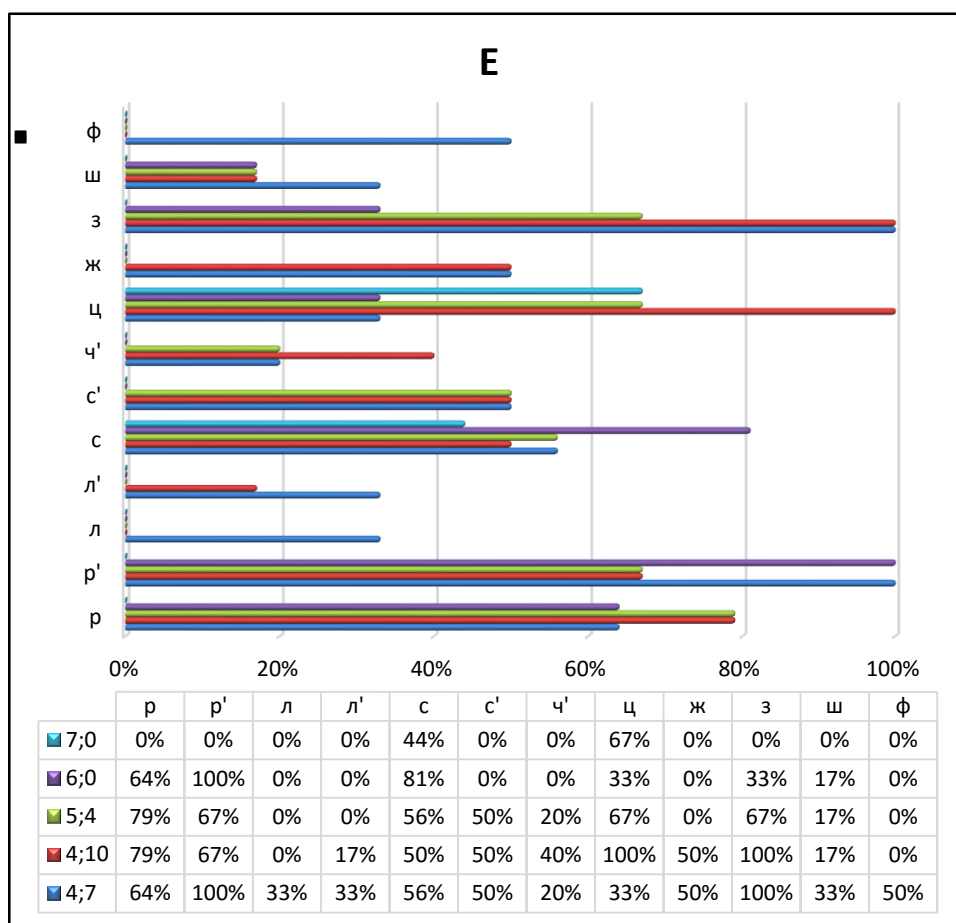
6.2 Фонетическое развитие Е

Информант Е прошел серию тестирования в возрасте 4;7–7;0. В настоящее время мальчик уже учится в двуязычной школе. Е – первый ребенок в бинациональной семье, что отражается на его языковой компетенции: ребенок хорошо говорит на русском и финском языках. Е начал говорить одновременно на двух языках в 2;6, детский сад стал посещать в 3;6. В анкете родители сообщили, что пользуются принципом «один человек – один язык»: мама говорит с мальчиком исключительно на своем родном

русском языке, а папа, соответственно, на финском. По оценкам родителей (во время заполнения анкеты ребенку было 7 лет), Е одинаково хорошо владеет двумя языками (очень хорошо понимает и разговаривает) в разных ситуациях (при разговоре с родственниками и друзьями, в детском саду: слушает книги, смотрит телевизор, фильмы). Интересно, что с младшими братом и сестрой Е разговаривает преимущественно по-русски.

Становление русского и финского вокализма и консонантизма у испытуемого Е, согласно результатам исследования, можно считать «классическим» примером фонетического развития симультанного билингва. Графики 1 и 2 изображают долю ошибок, замеченных у мальчика во время ряда сессий.

График 1. Доля фонетических и фонематических ошибок в русском языке у Е



Как видно из графика, становление русского вокализма у мальчика было завершено уже к началу тестирования, о чем свидетельствует пол-

ное отсутствие вокалических ошибок на всех этапах. Большинство согласных реализуется правильно, исключением являются традиционно сложные звуки позднего периода онтогенеза звуковой системы: твердый и мягкий дрожащие, свистящие, шипящие и аффрикаты. Твердый и мягкий боковые, а также [ф] вызывают трудности на определенных этапах, но эти трудности достаточно быстро преодолеваются.

Ниже указаны замеченные у Е преобразования указанных звуков. Приводятся примеры фонематических и фонетических ошибок (в том числе пропуски, замены и искажения звуков).

[p]

Пропуски наблюдаются в небольшом количестве в стечениях согласных лишь на самом раннем этапе исследования, в возрасте 4;7: [гуша] *груша*, [тупка] *трубка*.

Замена на [л] распространена очень широко (в начале, в середине слова и в стечениях согласных): [лыба] *рыба*, [лот] *рот*, [калова] *корова*, [маложынаја] *мороженое* (4;7 и 4;10); [лащ'ошка] *расчёска*, [ка-лабл'] *корабль*, [иглаит] *играет* (это слово из спонтанной речи), [ла-вај] *трамвай* – в данном примере кроме субституции представлено сокращение кластеров (5;4); [каландаш] *карандаш*, [балан] *баран* (6;0).

В возрасте 6;0 наряду с упомянутым появляется новый субститут [д]: [дащ'ощ'ка] *расчёска*, а также отмечается случай гиперкоррекции, свидетельствующий об идущем процессе усвоения: [рошат'] *лошадь*. Искажения появляются тоже в возрасте 6;0: часто произносится картавый [p] в начале и середине слова, а также одноударный [p].

Процесс усвоения этого согласного завершается к семилетнему возрасту.

[p']

Пропуски дрожащего палатализованного также заметны лишь на начальном этапе тестирования: [г'ибок] *грибок*, [ск'ипка] *скрипка* (4;7).

Замены, напротив, частотны, только субституты с возрастом меняются [л] (4;7) → [л'] (4;10 – 5;4) → [л'], [j] (6;0): [дв'эл] *дверь* (4;7), [д'эл'] *дверь*, [л'ибок] *грибок* (4;10 и 5;4); [гл'ибок] *грибок*, [л'ибонак] *ребёнок*, [дв'эј] *дверь* (6;0). Таким образом, самый устойчивый субститут искомого звука – [л'].

Интересно, что рассматриваемый звук усваивается неравномерно, так, на начальной стадии (4;7) [p'] всегда реализуется неправильно, позднее (4;10 – 5;4) звук произносится правильно в 33 % случаев, но еще позже (6;0) каждая попытка произнесения звука снова заканчивается неудачей. Тем не менее в возрасте 7;0 звук [p'] окончательно усвоен.

[с]

Глухой непалатализованный свистящий [с] кажется одним из наиболее сложных. Самый ранний и наиболее частотный субститут – [ш] [ч'ишш] *часы*, [глашш] *глаз*, [лащошш] *расчёска* (4;7), [шошш] *соска*, [нашш] *носки* (5;4), позднее появляется два других субститута: [ч'] [лащ'оч'ка] *расчёска* (4;10) и [ф] [пуфто] *пустой* (6;0).

Устойчивое искажение в виде неструктурированного звука, одновременно напоминающего [с] и [ш], встречается в начале, в середине и в конце слова (5;4 и 6;0).

Наибольшее количество ошибок при произнесении этого звука (81 %) приходится на возраст 6;0, именно тогда одновременно встречаются несколько субститутов и упомянутое искажение. В возрасте семи лет звук [с] все еще не усвоен; хотя исчезают субституции, все ошибки приобретают одинаковый характер – искажение в виде межзубного свистящего.

[с']

По сравнению с твердым мягкий [с'] усваивается заметно проще и быстрее. Еще в возрасте 4;7–5;4 он заменяется на мягкий шипящий [щ]: [щид'ит] *сидит*, [щэлтса] *сердце*, но уже начиная с 6;0 звук систематически произносится правильно.

[ц]

Аффрикату [ц] можно признать самым проблематичным звуком для информанта Е. Во-первых, она имеет множество постоянно меняющихся на протяжении времени субститутов:

4;7: [с'] [с'иток] *цветок*,

4;10: [тс], [тш], [ч'] [щ'элтса] *сердце*, [ножн'итшш] *ножницы*, [ийч'о] *яйцо*,

5;4: [ч'] [ножнич'и] *ножницы*,
6;0 и 7;0: [с] [св'иток] *цветок*,
а также искажение «мягкий [ц']» [ц'иточ'ик] *цветочек* (4;10).

Кажется, что ребенок идет путем проб и ошибок, подставляя на место искомого звука все возможные артикуляционно близкие согласные: шипящие, свистящие, аффрикату и, наконец, звукосочетания. При этом некоторые субституты используются по очереди в одном срезе (4;0), другие появляются систематически в определенные периоды (4;7, 5;4, 6;0 и 7;0).

Во-вторых, процесс усвоения этого согласного наиболее длительный и волнообразный – более удачные периоды сменяются гораздо менее удачными, во время которых количество ошибок сильно возрастает. Такие фазы в развитии свидетельствуют о перестройке всей системы, например, когда осваивается новый признак, он может ошибочно присоединяться к ранее правильно оформлявшимся звукам.

[ч']

Палатализованная аффриката усваивается быстрее и проще, чем только что рассмотренная непалатализованная. На начальном этапе тестирования (4;7) этот звук произносится неправильно всего в 20 % случаев, позже количество ошибок увеличивается до 40 % (4;10), а еще позже снова сокращается до 20 % (5;4), в 6;0 ошибок больше не наблюдается. Неусвоенный звук заменяется двумя субститутами: [т'] [мал'т'ик] *мальчик*, [св'эт'ка] *свечка* (5;4), реже звукосочетанием [шт]: [зв'оз'д'ишт'ка] *звёздочка* (4;10). Кроме того, в возрасте 4;7 было зарегистрировано искажение – «палатализованный вариант» «[ц']», по-видимому, выбор субститута осуществлен по признаку аффрикативности.

[з]

Звонкий свистящий на начальной стадии тестирования произносится всегда неправильно, но постепенно увеличивается количество удачных попыток, и к 7;0 звук усваивается окончательно.

В качестве субституты выступают сначала [с] и [с']: [с'исда] *звезда*, [см'э] *змея*, а также [д'] [д'од'ич'ка] *звёздочка* – этот пример также можно истолковать как регрессивную ассимиляцию (4;7–5;4), позднее появляется заместитель по признаку звонкости и щели [ж]: [жмэ] *змея* (6;0).

[ш]

Глухой шипящий [ш] окончательно усваивается к 7;0, а до этого периода он в некоторых случаях искажается: информант произносит звук, представляющий собой синтез «с-ш», или глухой межзубный [θ]. Тем не менее, этот согласный часто не только корректно реализуется, но и служит субститутутом других шипящих или свистящих.

[ж]

Звонкий шипящий [ж] поначалу вызывает заметные трудности, это наблюдается в пропусках: [нон'ицы] *ножницы* (4;7) или заменах на [ш]: [ношницы] *ножницы* (4;10). Но эти трудности быстро преодолеваются, и уже к пятилетнему возрасту информант произносит звук правильно.

[л'] и [л]

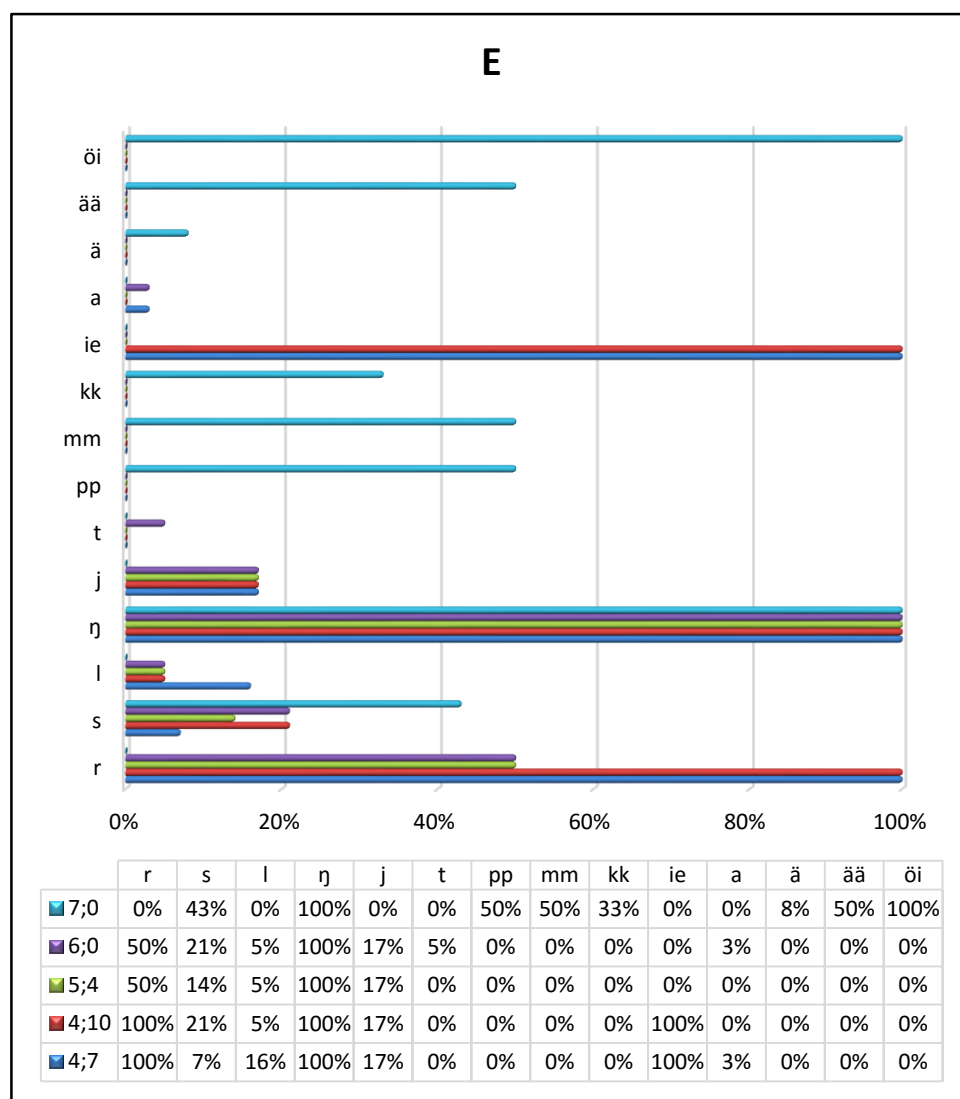
Непалатализованный [л] усваивается этим информантом легче и быстрее палатализованного [л'] (для сравнения у монолингвов оба звука формируются примерно в одни сроки). На начальном этапе тестирования была заметна тенденция к пропускам этих звуков в кластерах: [поныj] *полный*, [мач'ик] *мальчик*, [пач'ит] *плачет* (4;7), но скоро эти звуки были не только окончательно усвоены, но и стали замещать «сложные» дрожащие [р'] и [р].

[ф]

Что касается согласного [ф], то он в целом произносился корректно, за исключением тех случаев, когда являлся составной частью кластера: [лак] *флаг* (4;7). Тогда (только в одном срезе) этот звук опускался.

Фонетические и фонематические недочеты в финском языке изображены на Графике 2. Как видно из графика, становление финского вокализма у Е еще не завершено к 7;0.

График 2. Доля фонетических и фонематических ошибок в финском языке у Е



Развитие финского вокализма проходит у Е весьма своеобразно: в начале тестирования мальчик не способен произносить лишь один дифтонг [ie]. Субститутотом становится сначала краткий гласный [e] [seni] *sieni* (4;7), затем долгий [ee] [seeni] *sieni* (4;10), к пяти годам дифтонг усвоен.

В 4;7 происходит несколько неожиданных замен: [a] → [i], [e] → [i], которые, вероятно, не являются фонематическими ошибками, напротив, скорее свидетельствует о предпочтениях мальчика в тот момент. Похоже, что Е хорошо уяснил, что многие финские существительные заканчиваются на звук [i], мальчик следует системе: [kamp*i*] *kampa*, [hyl*i*] *hylje*.

Период 5;4–6;0 характеризуется отсутствием ошибок вокализма. Но уже через год (7;0) оказывается, что три ранее усвоенных гласных звука [ä], [ää], [öi] не всегда произносятся корректно: [pöy~~t~~a] *pöytä*, [pää~~r~~y~~n~~oita] *päärynöitä*. Информант как будто частично теряет чувство гармонии гласных, забывая свой предыдущий произносительный опыт.

Далее опишем становление у Е финских согласных.

[ŋ]

В ряду наиболее сложных согласных лидирует [ŋ], на протяжении всех сессий тестирования этот звук ни разу не произносится правильно и неизменно заменяется долгим носовым [nn]: [kennät] *kengat*.

[r]

Дрожащий является у Е следующим по сложности, сначала он всегда произносится неправильно (4;7–4;10), постепенно начинается процесс усвоения, при котором каждая вторая попытка удачна (5;4–6;0), и, наконец, звук усваивается окончательно (7;0).

Пропуски этого звука отмечаются в основном до достижения пятилетнего возраста: [pää~~r~~ynöitä] *päärynöitä* (4;10), [pehonen] *perhonen*, [porkkana] *porkkana* (4;7 и 4;10), хотя есть случай пропуска и позднее: в слове *porkkana* (6;0).

Субституты меняются следующим образом: [l] [ladio] *radio*, [olava] *orava* (4;7) → [g] [peghonen] *perhonen* (4;10), этот случай также можно истолковать как ассимиляцию по месту образования → возвращение раннего субститута [l], а также появление нового [v] [pevhonen] *perhonen* (5;4). Искажение в виде одноударного появляется лишь в 6;0.

[s]

Становление единственного финского свистящего (т. е. альвеолярного щелевого) у Е ни в коей мере не проходит поступательно и равномерно. На смену удачным периодам приходят менее удачные, и в результате получается, что в начале исследования информант показывает гораздо

лучшие результаты (всего 7 % ошибочных реализаций от общего количества в 4;7), чем на заключительной стадии исследования – 43 % (7;0). Субституции по своей природе интерферентны: [s] → отчетливо и корректно артикулируемый русский звук [ш] [lamma**ш**] *lammās* (4;7), [шuu] *suu*, [шukat] *sukat*, [joulu**ш**ui] *joulukuusi* (4;10), [шak**ш**et] *sakset*, [kaktu**ш**] *kaktus* (6;10); более редким заместителем становится русский свистящий [ç] [kaltu**ç**] (4;7).

Искажения появляются начиная с 5;4 и бывают лишь одного вида: проносится звук, одновременно напоминающий [ç] и [ш], тот же самый, что и в русских словах в период 5;4–6;0. Стоит отметить, что некоторые искажения акустически близки к корректному [ç]. Межзубный свистящий в финских словах не встречается.

[l]

В целом этот латеральный согласный усваивается успешно, даже используется избыточно, в качестве субститута согласного [r] или других гласных в кластерах, напр., [kaltus] *kaktus* (субституция по признаку места артикуляции). Однако он неустойчив в тех стечениях согласных, где его присутствие обязательно: [simä] *silmä*, [pukka] *pulkka*. Звук можно считать окончательно усвоенным в 7;0.

[j]

Полугласный окончательно формируется к 7;0, а до этого систематически пропускается в одном и том же слове [hyli] *hylje* (4;7–6;0). В других словах с этим звуком пропусков нет.

двойные согласные

В возрасте 7;0 в фонетическом развитии в финском языке у Е заметно некоторое отступление назад, появляются ошибки в словах, которые раньше произносились верно, а именно, сокращаются двойные согласные [pp]: [riipu] *riippi*, [mm]: [tumo] *tummo*, [kk]: [pulka] *pulkka*.

Фонетические процессы встречаются у Е в основном в русских словах, очень редко в финских. Ниже приводятся примеры.

- **Ассимиляция:** [лащощка] *расчёска* – полное уподобление, [з'оз'д'иц'ка] *звёздочка* – ассимиляция по качеству: зубные согласные и по мягкости-твёрдости (4;7), [кабабыл'] *корабль*, [ращощка] *расчёска* – полная ассимиляция, [чишы] *часы*, [класохки] *кроссовки*, [ножнитшы] *ножницы* – частичная ассимиляция по качеству (4;10), [ножнич'и] *ножницы*, [лащощка] *расчёска* – частичная ассимиляция по качеству (5;4), [päänyöitä] *pääryöitä*.
- **Наращение:** [споист] *поезд* (4;7), [д'од'иштка] *звёздочка* (4;10), [калабыл'] *корабль*, [ножын'ицы] *ножницы*, [м'яч'] *мяч* – в последнем случае наращение связано с неспособностью воспроизвести мягкий согласный (5;4).
- **Сокращение слов** проявляется в виде усечения неусвоенных согласных в начальном периоде тестирования (примеры приведены выше) и усечения кластеров: [нон'ицы] *ножницы*, [з'озд'иц'ка] *звёздочка* (4;7), [з'изда] *звезда* (6;0), [каукус], [kaukus] *кактус* – и в русском, и в финском усечение кластера и наращение гласного по компенсации, [камма] *камра* (5;4) – усечение кластера и удвоение согласного по компенсации.
- **Метатезис** представлен лишь одним примером: [рас'ощка] *расчёска* (7;0).

Подводя итог, можно отметить, что на фоне благополучной картины фонетического развития в финском языке у Е в 7;0 замечен регресс в отношении некоторых гласных и согласных. Причин тому может быть несколько. Во-первых, мальчик перешел в подготовительный класс двуязычной школы и в течение года проучился там. В подготовительном классе много внимания уделяется именно русскому языку, в результате финский (в том числе и фонетический аспект) может временно отойти на второй план. Во-вторых, состав подготовительной группы изменился по сравнению с группой детского сада, возможно, у Е появились новые русскоязычные друзья, допускающие некоторые фонематические ошибки, которые мальчик намеренно или ненамеренно имитирует. В-третьих, на Е может влиять пока еще несовершенное произношение младших сестры и брата.

В русском языке, несмотря на некоторое неравномерное развитие фонетического аспекта, явно видна тенденция к постепенному становлению корректного произношения. И все-таки к 7;0 не заметно прогресса

в освоении согласных [с] и [ц]. В этот период мальчик делает примерно одинаковое количество ошибок при произнесении [с] в русском (44 %) и [s] в финском (43 %), при этом в финском согласный заменяется субститутами из русского языка.

6.3 Фонетическое развитие В

Информант В участвовал в лонгитюдном эксперименте с 4;3 по 6;8. В настоящий момент мальчик учится в двуязычной школе. В – второй ребенок в бинациональной семье. Несмотря на то, что ребенок начал говорить достаточно рано, в 1;6, его языковое развитие нельзя назвать гладким. Мама общается с сыном на своем родном русском языке, а папа – на финском. Мама придает большое значение развитию у мальчика русского языка: «Я хочу понимать своего ребенка, поэтому для меня важно, чтобы он говорил, читал и писал по-русски. Русский язык – это наше взаимопонимание и возможность для ребенка, живущего в Финляндии, знать два языка». С братом В разговаривает по-русски. Читают ребенку, в основном, на русском, реже на финском языке, больше всего его интересуют книги, фильмы и телевизионные программы на русском. Детский сад мальчик стал посещать, когда ему исполнилось 3 года. С воспитателями, преподавателями и друзьями общение проходит на двух языках. По оценкам родителей (в момент заполнения анкеты мальчику было 6;8), языковая компетенция у В в русском сильнее, чем в финском (на русском очень хорошо понимает и разговаривает, на финском – в основном хорошо понимает и разговаривает).

Результаты тестирования подтверждают информацию, полученную в ходе анкетирования. Во время первой сессии тестирования мальчик не мог назвать многих слов по картинкам на финском языке. После подсказки первого звука В часто отгадывал искомое слово и воспроизводил его целиком или частично, называя лишь первый слог. При этом ребенок явно стремился к эталонному произношению, но ему редко удавалось правильно воспроизвести фонетический облик слова. Этот фактор затруднял тестирование мальчика в финском языке на начальном этапе. Доля ошибок, отмеченных у него во время ряда сессий, изображена на приводимых ниже графиках 3 и 4.

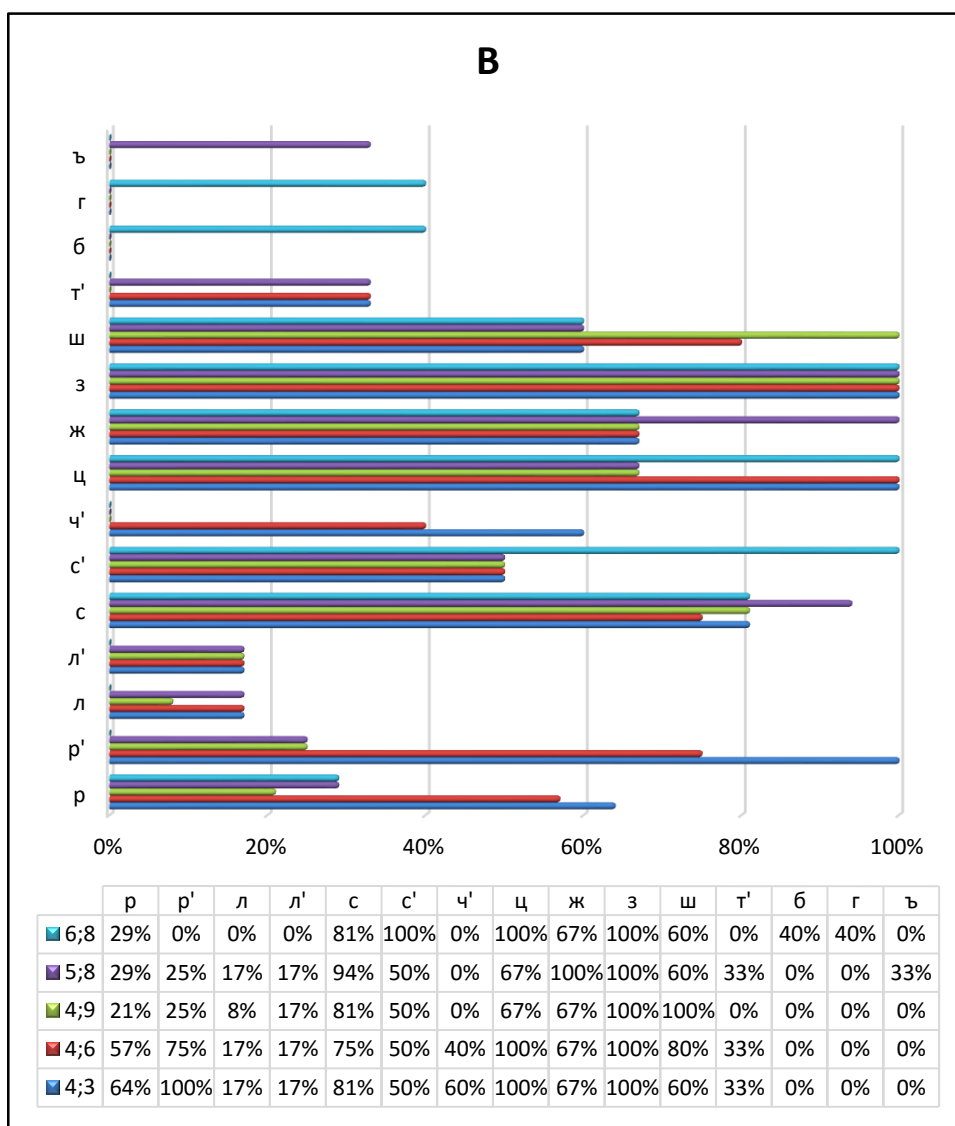
Анализ результатов полученного материала показывает, что к началу тестирования русский вокализм у В уже сформирован. Есть лишь небольшие исключения:

1) субституция гласных в одном и том же слове на разных стадиях исследования: безударный [и] → [у] [с'ујд'эчка] (4;3), ударный [э] → [и] [с'эјд'ичка] (4;9) *сердечко*;

2) ошибки при произнесении безударного [ъ] → [ы]: [бабыч'ка] *бабочка*, [девыч'ка] *девочка* (5;8). Не совсем понятно, возникают ли у В трудности произношения безударных или он просто утрирует этот звук, стараясь тщательно выговорить слово.

В осваивает многие согласные с большим трудом, в список сложных входят, прежде всего, шипящие, свистящие, аффрикаты, дрожащий, латеральный и их мягкие пары, встречаются также и некоторые другие консонантные ошибки.

График 3. Доля фонетических и фонематических ошибок в русском языке у В



[з]

Звонкий свистящий, несомненно, для В самый трудный. Этот звук ни разу не был реализован корректно, всегда произносился межзубно. Однако во время самой последней сессии (6;8) в искаженной реализации прослушивался и слабый призвук, напоминающий [з]. Возможно, в этот момент мальчик был уже на правильном пути.

[ц]

Эта аффриката сначала неизменно произносилась неправильно (4;3–4;6), позже (4;9–5;8) было зарегистрировано несколько удачных попыток, затем (6;8) во время последнего тестирования мальчик снова каждый раз неправильно произносил этот звук.

На начальной стадии звук заменялся субститутотом [с]: [св'иток] *цветок* (4;3). Но чаще всего встречались фонетические ошибки в виде искажений: сочетания согласного [т] и межзубного: [итθо] *яйцо*, [ножн'итθы] *ножницы* (4;3 и 4;9), [тθв'иток] *цветок* (6;8) или межзубный глухой без дополнительного призвукa: [θв'иток] *цветок* (5;8).

[ж]

Этот звук в большинстве случаев произносится неправильно, а в тестировании 5;8 произносится некорректно каждый раз. Типичный субститут – согласный [ф]: [марофынаја] *мороженое*, [нафы] *ножи* (4;3 и 4;9). Начиная с 5;8 встречается не только субституция, но и искажение – звонкий межзубный звук: [наθы] *ножи*.

[ш]

Подобно упомянутым выше согласным, [ш] осваивается медленно, удачные периоды сменяются неудачными, в результате о прогрессе говорить не приходится. В 4;3 субститут [ф] встречается в середине и на конце слова: [падуфка] *подушка*, [мафына] *машина*, [карандаф] *карандаш*, [малыф] *малыш*. В начальной и средней позиции звук также искажается – произносится глухой межзубный: [θл'апа] *шляпа*, [груθи] *груши*, (4;3). Начиная с 4;9 у мальчика появляется все больше

искаженных вариантов этого звука в виде межзубного, который становится у него «универсальным» заменителем многих шипящих, свистящих и аффрикат. Субститут [ф] не теряет актуальности и регулярно встречается наряду с искажениями. Кроме того, изредка появляется еще один субститут – [х]: [махына] *машина*.

[с]

Подобно рассмотренным звукам, на протяжении лонгитюдного исследования звук [с] остается в разряде «долго не поддающихся усвоению». Доля некорректного произношения колеблется между 75 % и 94 % от общего количества реализаций этого звука в исследуемом материале. С 4;3 по 5;8 информант В систематически искажает этот звук во всех позициях, произнося глухой межзубный. Субститут [ф] появляется в 5;8 в небольшом количестве слов: [jэфт] *ест*, [ч'ифы] *часы*. Тем не менее, межзубное произношение не исчезает, продолжая доминировать.

[с']

Палатализованный [с'] почти при каждом тестировании произносится некорректно в 50 % случаев, а на последней сессии – каждый раз неверно. Обычно этот звук заменяется межзубным, но в 5;8–6;8 встречается субститут [ш]: [шыд'ит] *сидит*.

[ч']

Эта аффриката, в отличие от ранее рассмотренных звуков, усваивается успешно. На первых двух сессиях В продемонстрировал ошибки в 60 % и 40 % случаев; это было межзубное произношение. В 4;3 у этой аффрикаты был субститут [ц]: [мал'цык] *мальчик*. Начиная с 4;9 ошибок уже не наблюдается, напротив, [ч'] начинает использоваться в качестве субститута [т'].

[б] и [г]

В возрасте 6;8 звонкие заменялись глухими в 40 % случаев: [карапыл'] *корабль* (здесь также наращение), [пат'инк'и] *ботинки*, [икраит] *играет*, [круф] *груши* (здесь также слоговая элизия). Отметим,

что замен по звонкости-глухости у В раньше не наблюдалось. Может быть, это новое явление в речи мальчика – свидетельство интерференции. В уже уяснил, что в финском нет соответствующей оппозиции, и это знание или постепенно формирующаяся привычка часто произносить глухие согласные отражается на русском произношении.

[p]

При произнесении твердого дрожащего количество ошибок постепенно уменьшается от 64 % (4;3) до 29 % (6;8), что, по нашему мнению, свидетельствует об активном процессе освоения.

Сначала В в основном опускает этот согласный в начальной, средней позициях и в кластерах: [от] *рот*, [ыба] *рыба*, [баан] *баран*, [гуши] *груши* (4;3 и 4;9). Затем иногда возникает субститут [в]: [кавабл'] *корабль*. В 4;3 дрожащий спорадически искажается – произносится картаво.

Интересно, что на заключительной стадии тестирования было отмечено появление очень напряженного «рокочущего» (содержащего большое количество колебаний) дрожащего звука, более близкого к финскому [r]. Одновременно в финском языке количество неудачных попыток произнесения соответствующего дрожащего резко сокращается, и звук уже в 83 % случаев реализуется корректно. Возможно, что подчеркнуто напряженный вариант дрожащего в русском – это отголосок соответствующего финского звука, в таком случае можно сделать предположение о связанной с билингвизмом акселерации. Но также может быть, что ребенок овладел необходимыми артикуляционными навыками и на данном этапе ему легче воспроизводить такой сильный, акцентированный вариант звука.

[p']

Палатализованный вариант дрожащего формируется значительно быстрее, чем непалатализованный. За все время тестирования количество ошибок сократилось сначала с 100 % (4;3) до 25 % (5;8), а в 6;8 ошибок уже не было. В начале наблюдения у мальчика преобладал субститут [j]: [дв'эj] *дверь*, [jиб'онак] *ребенок* (4;3), потом появились еще два: [в'] и [л']: [гв'ип] *гриб*, [дв'эв'] *дверь* – здесь, возможно, ассимиляция, [л'ибонак] *ребенок* (5;8). Пропуски были отмечены в кластерах в 4;3: [г'ип] *гриб*, [ск'ипка] *скрипка*.

[л']

Мягкий латеральный был окончательно усвоен к 6;8, а до этого лишь изредка (в 17 % случаев) произносился неправильно. Типичным заместителем был [j]: [xjэп] *хлеб*, [маjч'ик] *мальчик*, [т'иjифон] *телефон*, [д'иjф'ин] *дельфин* (4;3 и 4;9).

[л]

Становление твердого латерального напоминает становление мягкого по срокам и числу ошибок. Однако природа ошибок здесь другая: единственный субститут рассматриваемого звука – [в]: [jовка] *ёлка*, [иговка] *иголка* (4;3).

[т']

Мягкий [т'] заменялся на [ч'], но лишь в редких случаях, что позволяет предположить гиперкоррекцию: [ба^ч'инк'и] *ботинки* (4;9), [ч'улэн'] *тюлень* (5;8). Скорее всего, данные ошибки не свидетельствуют о трудности освоения мягких согласных.

Рассмотрим фонетическое развитие В в финском языке. Как и предыдущий информант, В делает небольшое количество ошибок при произнесении финских гласных.

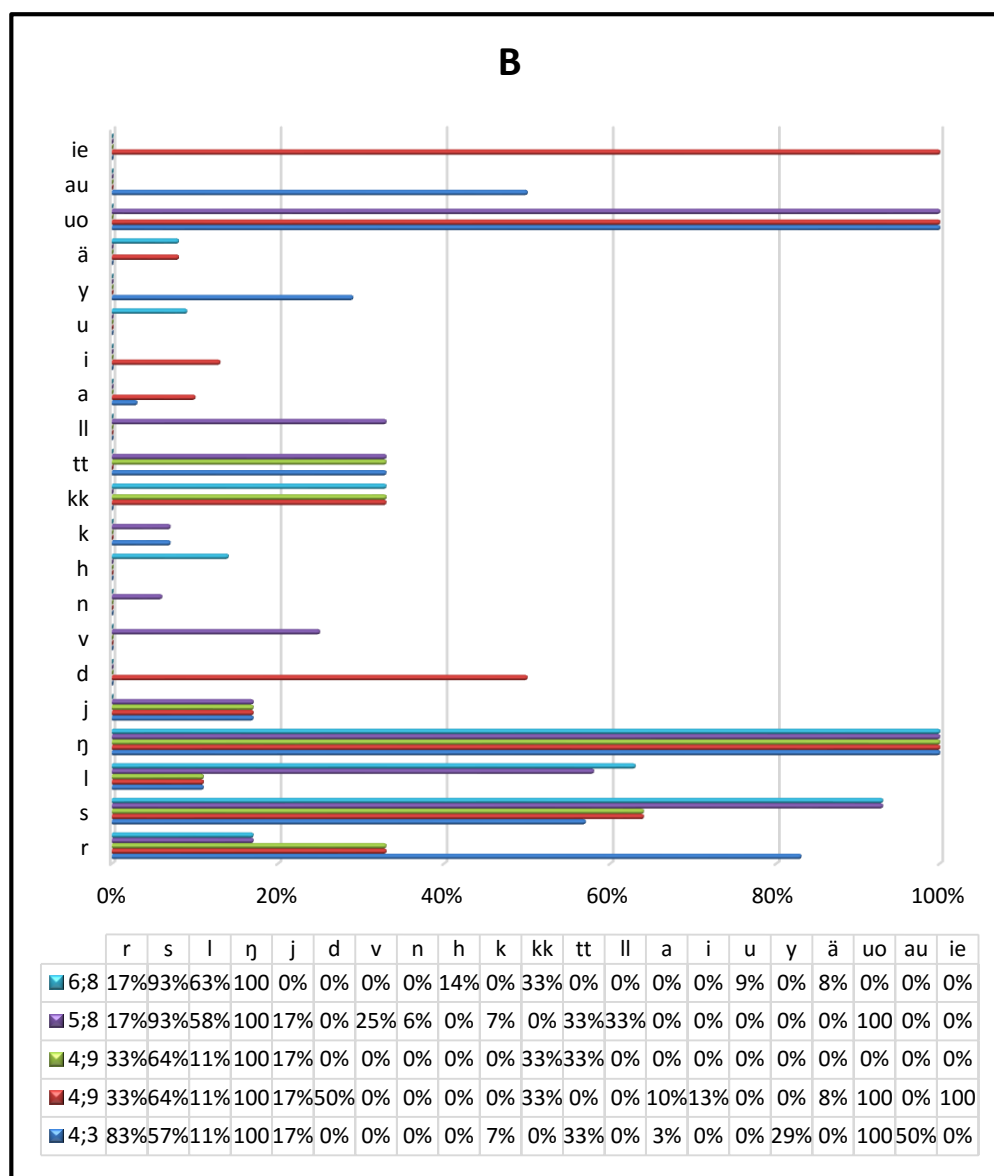
дифтонги

На фоне других выделяются три наиболее сложных дифтонга – мальчик находит для них разные заместители: другие дифтонги, краткие или долгие монофтонги: [toila] (4;3), [tyoli] (4;9), [tuli] (5;8) *tuoli*; [apto] *auto* – здесь еще и наращение согласного [p] – губной признак (4;3); [siini] *sieni* (4;9).

[y]

Этот гласный произносится некорректно только в начале тестирования: [y] → [u]: [θuda] *sydän* (4;3). К 4;9 гласный уже окончательно усвоен.

График 4. Доля фонетических и фонематических ошибок в финском языке у В



[ä]

Звук [ä] произносится неверно лишь несколько раз, заменяясь при этом типичным субститутом [a]: [sima] *silmä* (4;3); [kennat] *kengät* (4;9 и 6;8). Реже встречается субститут [e]: [leipe] *leipä*.

монофтонги [i], [a] и [u]

Входящие в вокалический минимум (Якобсон 1985: 107) монофтонги спорадически заменяются другими гласными, но это объясняется отнюдь не фонетической, а лексической «незрелостью» информанта в

финском языке, т. е. бедностью словарного запаса. Мальчик еще не усвоил многих общеупотребительных слов, поэтому произносит их неуверенно, путая и переставляя гласные и согласные: [toila] *tuoli*, [lapθa] *lapsi* (4;3), [radeo] *radio*, [heppo] *heppa*, [kampɪ] *kampa* (4;9), [viula] *viulu* (6;8).

[ŋ]

В ряду согласных этот звук оставался самым сложным для В на протяжении всего лонгитюда. Он всегда произносился неправильно и имел неизменный субститут [nn].

[s]

Согласный [s] оказался на редкость проблематичным – вопреки ожиданиям, количество ошибок со временем не уменьшалось, а увеличивалось и к 6;8 достигло 93 %. Большинство ошибок были однотипными, вместо искомого звука мальчик во всех позициях произносил глухой межзубный: [θuu] *suu*, [θieni] *sieni*, [θyö] *syö*, [kiθθa] *kissa*, [iθtuu] *istuu*, [lapθi] *lapsi*, [ammaθ] *lammas* (4;3–6;8). В то же время отмечено несколько случаев интерференции – замены финского согласного [s] на русский шипящий [ш]: [шukat] *sukat* (6;8) [lammaш] *lammas* (6;8).

[l]

Латеральный согласный также усваивался с большим трудом. За время тестирования количество ошибок увеличилось с 11 % до 65 %; это означает, что сначала ребенок правильно произносил 89 % (4;3) всех присутствующих в тестовом материале звуков [l], а к концу тестирования – только 35 % (6;8). Более пристальный взгляд на языковую историю данного информанта помогает объяснить эти цифры. Вспомним, что в начале исследования В очень плохо говорил по-фински и не мог самостоятельно называть большинство картинок, поэтому большая часть его речевой продукции представляла повторения слов. Несмотря на то, что воспроизводимые мальчиком слова имели искаженную фонетическую структуру, некоторые звуки удавались ему лучше, чем при самостоятельном назывании картинок на более

поздних этапах. Пропуски [l] появляются уже на самом раннем этапе исследования: [ip̥pu] *lip̥pu*, [puk̥ka] *pulk̥ka* (4;3), [jääteö] *jäätelö*, [tuoi] *tuoli*, [tao] *talo*, [puhein] *puhelin* (5;8 и 6;8).

В 5;8 отмечена замена на [j], типичная возрастная ошибка, часто встречающаяся и у монолингвов: [jivu] *lip̥pu*.

В 6;8 пропусков уже практически нет, информант каждый раз предпринимает попытку произнести [l], но все попытки неудачные – получается искаженный вариант (ламбдацизм): ребенок правильно совершает артикуляционные движения, однако не выполняется последняя смычка, таким образом, вместо смычного получается своеобразный «щелевой вариант» искомого звука.

[r]

Формирование дрожащего, в отличие от только что описанных трех согласных, проходило успешно: в 4;3 информант в 83 % случаев не мог правильно произносить этот звук, а в 6;8 – только в 17 %.

На начальном этапе было больше пропусков: [adio] *radio*, [oava] *orava*, [rehonen] *perhonen* (4;3), встречался и субститут по плавности (или ассимиляция по огубленности) – гласный [u] [kouva] *korva*, [poukana] *porkkana* (4;3).

На заключительной стадии лонгитюдного наблюдения появился еще несовершенный, но уже приближающийся к узуальному варианту одноударный дрожащий [r].

[j]

Воспроизведение [j] не всегда удается мальчику в 4;3–5;8, тем не менее, в 6;8 этот звук уже произносится корректно. Ошибки представлены преимущественно пропусками: [lei] *leija* (4,3–5;8), но встретились и одна субституция: [lyh̥kynä] *lyj̥kynä* (5;8).

[d], [n], [h]

Обычно данные согласные произносятся корректно, однако есть отдельные случаи неправильной реализации, а именно, неожиданные замены: [d] → [l]: [sylän] *sydän* (4;9); [n] → [m]: [avaim] *avain* (5;8) или пропуски [puelin] *puhelin* (6;8). Кроме того, в некоторых словах отмечен

трансфер из русского языка: [п] → палатализованный русский согласный [пʲ]: [tyу^{пʲ}у] *tyу^{пʲ}у* (4;3) – произносится по аналогии с русским (палатализованный согласный предшествует гласному переднего ряда).

[v]

Этот согласный искажался только в 5;8, тогда в 50 % случаев произносился лабиализованный согласный, напоминающий английский [w]: [wauwa].

[kk], [tt], [ll], [pp]

Двойные согласные вызывают у В заметные трудности, ошибки представляют собой типичные замены на одиночные согласные: [rouk^кana] *porkk^кana* (4;3), [kuk^к] *kuk^кka* (4;9) – здесь еще и слоговая элизия, [pulka] *pulk^кka* (5;8 и 6;8), [tuti] *tutti* (4;3), [kynti] *kynttilä* (4;3 и 5;3 и 5;8); [kelo] *kello* (5;8). Однако была отмечена и нетипичная замена [pp] → [v]: [jivu] *lippu* (5;8). В ответах В встречаются и удачные реализации двойных согласных и даже слабая противоположная тенденция к избыточности: употребление двойных согласных на месте одиночных: [suk^кkat] *suk^кat* (4;3) (здесь ошибка имеет скорее морфонологическую природу: неусвоенность чередования ступеней согласных), [tyu^{нн}у] *tyу^ну* (4;9). Указанные примеры свидетельствуют об идущем процессе усвоения оппозиции двойных и одиночных согласных.

Фонетическая незрелость В закономерно выражается в большом количестве ошибок на синтагматическом уровне. Приведем несколько примеров **фонетических процессов** в речи мальчика.

- **Слоговая элизия** представлена широко и в русском, и в финском языках. В русском слоги могут пропускаться в любой позиции слова: [говка] *игол^кка*, [св'эч'] *свеч^кка* /свеч^а (4;3), [крандаф] *карандаш* (4;9 и 5;8), [круф] *груши/груша* (6;8). В финском усекается последний слог, в результате чего сокращенные слова напоминают речевую продукцию маленьких детей или детей с СНЯР. Похоже, что трехсложные, а иногда и двусложные слова имеют тенденцию к сокращению: [tyyn] *tyу^ну* (4;3), [kynti] *kynttilä* (4;3), [kuk] *kuk^кka* (4;9), [porkka] *porkk^кana* (4;9), [pääry] *päärynä* (5;8), [hy] *hyl^ле* (5;8).

- **Пропуски отдельных уже усвоенных согласных** отмечаются на конце слова: [hevone] *hevonen* (4;3), [veitθe] *veitset* (4;3). Однако можно предположить, что такие нарушения не имеют отношения к фонетическому развитию, скорее всего, причины пропусков кроются в неусвоенности лексемы или морфологической формы слова.
- Стремление к упрощению фонетического облика слова чередуется с противоположным по природе явлением, **наращением**, которое связано с воспроизведением кластеров. Помещение гласного между компонентами стечения согласных (эпентеза, вставка) облегчает произношение: [гулаθ] *глаз* (4;9). В других случаях наращение согласного в начале слова (протеза, надставка), напротив, создает кластер там, где его не должно быть: [kleja] *leija* (5;8) – в данном случае происходит боковой взрыв или кластер появляется по аналогии со словом *клей*.
- **Сочетание метатезиса и ассимиляции** напоминает речевую продукцию детей с СНЯР, у которых часто наблюдается присутствие нескольких фонетических процессов в одном слове: [каткут] *кактус* (4;3 и 4;9) – здесь помимо метатезиса еще и ассимиляция, внутри слова создается подобие рифмы.

Ударение у В реализуется почти всегда правильно, были заметны лишь небольшие колебания в слове *радио*: радиО (4;3 и 4;9).

Данные анализа речи В подтверждают мнение родителей о доминантности русского языка. В русском материале у мальчика практически отсутствуют вокалические отклонения от нормы, а набор консонантных нарушений полностью соответствует профилю ошибок двуязычных детей. В финском языке обнаружена сложная картина фонетических и фонематических ошибок, включающих в себя не только типичные «билингвальные нарушения», но и неожиданные, сравнимые с ошибками БЛ СНЯР, возможно, свои собственные, индивидуальные ошибки мальчика. В речи информанта В найдено несколько случаев интерференции в направлении из сильного русского в слабый финский, а также из слабого финского в сильный русский. В русском языке явно заметен прогресс фонетического развития, в то время как в финском прогресс не столь очевиден на фоне регресса некоторых сложных звуков.

6.4 Фонетическое развитие Д

Фонетическое развитие информанта Д прослеживалось в возрастном промежутке 4;4–6;8. Сейчас девочка уже учится в двуязычной школе. Будучи первым ребенком в бинациональной семье, Д начала говорить в 1;6, а в 3;0 стала посещать финско-русский детский сад. В этой семье родители также выбрали принцип: «один человек – один язык», т. е. мама говорит с дочерью на русском языке, а папа – на финском. Девочка предпочитает отвечать маме по-фински, с сестрой и друзьями разговаривает только по-фински. Тем не менее с русскоязычными родственниками Д общается по-русски. В детском саду девочка пользуется обоими языками. Читают ребенку и на русском, и на финском языке, а телевизионные программы и фильмы Д любит смотреть на финском языке. Таким образом, из финско-русского языкового окружения девочка старается выбирать для себя финский язык, говоря на котором, чувствует себя комфортно. По мнению родителей, языковая компетенция Д очень хорошо развита в финском языке, на русском девочка очень хорошо понимает, но разговаривает недостаточно хорошо.

Данные тестирования полностью подтверждают информацию, предоставленную родителями. В финском языке девочка испытывает трудности при освоении всего двух традиционно сложных согласных позднего периода онтогенеза звуковой системы. На этом фоне особенно обращает на себя внимание большое количество фонетических и фонематических ошибок в русском языке.

вокализм

Что касается вокализма, то в финском языке картина ясна – все гласные окончательно усвоены еще до начала тестирования. В то же время в русском языке становление гласных еще не завершено.

Итак, в русском языке обращают на себя внимание следующие ошибки при произнесении гласных:

- 1) неправильная реализация первого заударного [ъ] → [и]:
[дэв'ицкъ] *девочка*, [бул'ицкъ] *булочка*, [б'эл'ицкъ] *белочка*,
[цв'оцд'ицкъ] *звёздочка*, [баб'ицкъ] *бабочка* (4;4 – 5;1),
[л'б'оник] *ребёнок* (4;10);

- 2) замены [ы] → [и]: [мас'ина] *машина*, [полн'и́] *полный*, [тс'ис'и] *часы* (4;4), [л'ипка] *рыбка* (4;4–5;8);
- 3) обратные замены [и] → [ы]: [нотшныцы] *ножницы* – здесь еще и наращение согласного (4;4–4;10), [тшысы] *часы* (5;8);
- 4) замены [и] → финский гласный [i] (интерференция): [ciɖit] *сидит* (4;4), [siɖit] *сидит* (5;8) (последний пример будет проанализирован ниже);
- 5) замены кратких гласных долгими: [ки:са] *киса* (нефонематическая замена в русском языке, происходит, возможно, под влиянием давно усвоенной оппозиции краткий-долгий в финском языке или в результате детской гиперартикуляции) (4;4–5;8).

КОНСОНАНТИЗМ

Сравнение графиков помогает выделить два звука, с трудом осваиваемые и в русском, и в финском языке.

[p] ≈ [r]

Как уже говорилось выше, дрожащие в финском и русском языке, несмотря на общие универсальные признаки, имеют минимальные артикуляционные различия: [p] ≈ [r]. По-видимому, ввиду своей напряженности и отчетливости финский звук осваивается к 6;8, т. е. раньше, чем русский, требующий более легких движений языка и меньшего количества колебаний. В возрасте 6;8 Д еще неправильно произносит русский [p] в 36 % случаев. Типичные ошибки произношения дрожащих – замены на боковые (в основном твердые, реже мягкие): [калман] *карман* (4;3–6;8), [калова] *корова* (4;3–6;8), [лыба] *рыба* (4;3), [л'ипка] *рыбка* (4;10–5;8), [малкофкъ] *морковка* (4;3), [глуша] *груша* (5;8 и 6;8); [ladio] *radio*, [olava] *orava*, [päälynöitä] *päärynöitä*, [polkkana] *porkkana*, [pelhonen] *perhonen*, [kolva] *korva* (4;3–5;8). На первой стадии тестирования были пропуски дрожащего в начальной позиции слова в русском языке: [ад'ио] *радио*, [от] *пот* (4;3).

График 5. Доля фонетических и фонематических ошибок в русском языке у Д

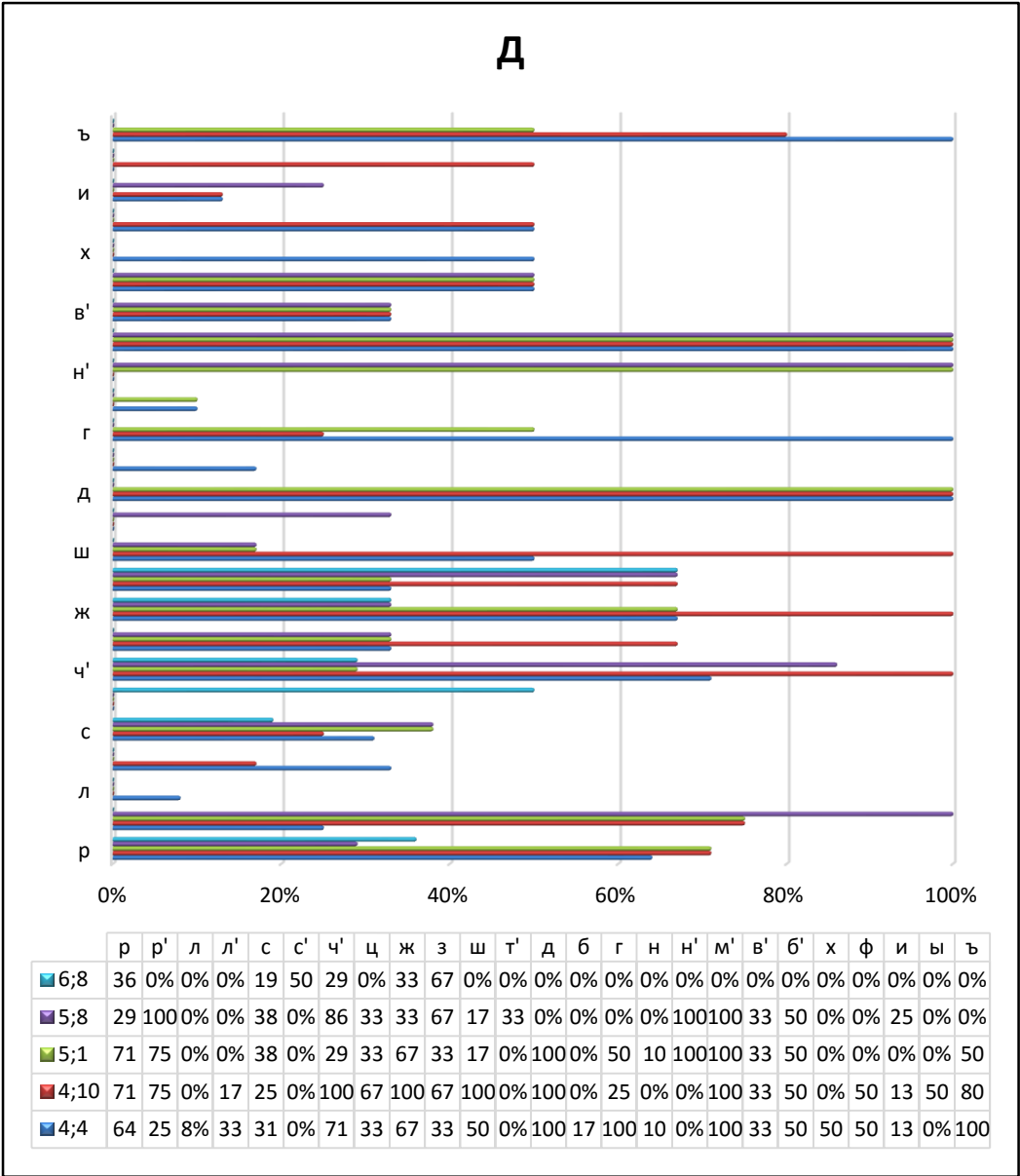
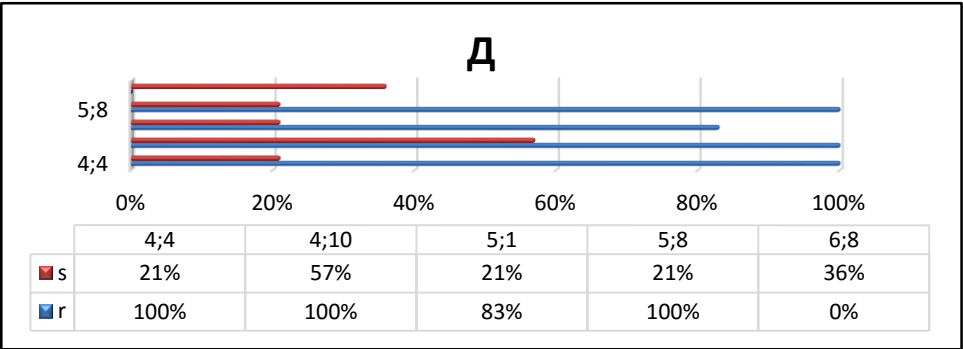


График 6. Доля фонетических и фонематических ошибок в финском языке у Д



[c] ≠ [s]

Глухие свистящие согласные в русском и финском языке характеризуются существенными артикуляционными различиями, поэтому естественно, что обильная артикуляционная практика не помогает в их усвоении. Возникает впечатление, что эти различия скорее мешают поступательному усвоению данных звуков в обоих языках. Возможно, в данном случае имеет смысл говорить о деселерации развития рассматриваемых звуков под влиянием билингвизма. В русском языке освоение свистящего не проходит поступательно и равномерно, процент ошибочных реализаций колеблется от 19 % до 38 %. В финском языке подобным же образом заметна волнообразная траектория усвоения, в результате получается, что на начальном этапе тестирования количество ошибок составляло 21 %, а в конце лонгитюдного исследования – даже 36 % от общего количества случаев.

При попытках произнесения русского согласного [c] происходит множество разнообразных замен:

- 1) [c] → [c']: [тс'ис'и] *часы* (4;10);
- 2) [c] → [ц]: [цтул] *стул* (4;4);
- 3) [c] → [ш]: [лащошка] *расчёска* – здесь, возможно, ассимиляция по качеству (4;4), [нош] *нос* (4;10 и 5;8), [штул] *стул* (5;1), [шава] *сова* (5;8);
- 4) [c] → [щ]: [ч'ищи] *часы* (5;1);
- 5) [c] → [ф]: [кактуф] *кактус* (4;10), [фтул] *стул* (5;1), [нафк'и] *носки* (5;8);
- 6) [c] → финский [s]: [нос] *нос* (4;4), [носк'и] *носки* (5;8).

Таким образом, направление интерференции из сильного, финского, в слабый, русский.

В возрасте 5;1 у информанта Д на месте звуков [c] и [ш] изредка появляются межзубные сигматизмы и неструктурированный звук, одновременно напоминающий [c] и [ш].

При произнесении финского [s] встречаются ошибки двух типов:

- 1) искажения, как и при произнесении русского согласного, в виде интердентального [θ]: [θydän] *sydän* (4;4), [lapθi] *lapsi*, [veitθet] *veitset*, [θakθet] *sakset* (4;10–5;8), [θieni] *sieni* (5;1 – 6;8), [θyö] *syö* (6;8);
- 2) замены на русский шипящий [ш] или его мягкую пару [щ]: [шшукат] *sukat*, [ташшку] *tasku* (4;3–5;8), [шшydän] *sydän* (4,10–5;8).

Интересно, что направление интерференции из слабого русского (Я2) в сильный финский (Я1).

свистящий [з] и шипящие [ш], [ж]

Данные звуки, подобно рассмотренному выше [с], вызывают значительные трудности и осваиваются на протяжении длительного периода времени. Из этой группы лишь [ш] можно считать окончательно усвоенным к 6;8. Ниже перечислены обнаруженные субституции рассматриваемых звуков:

- [з] → [с]: [см'эј] *змеј* (4;4 и 5;8), [св'осд'итс'къ] *звёздочка* (4;10);
- [з] → [ж]: [жв'ождач'къ] *звёздочка* (5;8 и 6;8);
- [з] → [ц]: [цв'оцд'ика] *звёздочка* (4;4);
- [ш] → [с']: [мас'ина] *машина* (4;4 и 4;10);
- [ш] → [с]: [грусy] *груши*, [лосат'] *лошадь* (4;4), [клуса] *груша*, [бабу-ска] *бабушка* (4;10);
- [ш] → [щ]: [кущи] *кушает* (4;4 и 4;10);
- [ж] → [з]: [назы] *ножи* (4;10);
- [ж] → [с']: [нас'и] *ножи* (4;4);
- [ж] → [ш]: [малошынаја] *мороженое* (4;10),
- [ж] → звукосочетание [тш]: [нотшн'ицы] *ножницы* (4;4);

аффрикаты [ч'], [ц]

У аффрикат бывает общий субститут – сочетание [тс]. Однако аффриката [ц] осваивается быстрее, чем [ч'] (становление завершается к 6;8) и имеет меньше субститутов:

- [ц] → звукосочетание [тс]: [итсо] *яйцо* (4;4 и 6;8), [тсв'итотс'ик] *цветочек* (5;8);
- [ц] → [с]; [ч'] → звукосочетание [тс']: [св'итотс'ка] *цветочек* («*цветочка*») (4;10);
- [ч'] → [ц]: [дэв'ицкъ] *девочка*, [бул'ицкъ] *булочка* (4;4);
- [ч'] → звукосочетание [тс]: [клутс] *ключ* (4;4 – 4;10), [малтсык] *мальчик* (4;10);
- [ч'] → звукосочетание [тс']: [матс'ик] *мячик*, [тс'ис'и] *часы* (4;10), [авэтс'къ] *овечка*, [платс'ит] *плачет*, [св'этс'ка] *свечка* (5;8), [мал'тс'ик] *мальчик* (6;8);
- [ч'] → звукосочетание [тш]: [тш'ыс'ы] *часы* (5;8).

палатализованные согласные

Палатализованный дрожащий [р'], хотя и с большим трудом, но усваивается к 6;8. Его заместителем чаще всего становится палатализованный боковой [л']: [кл'ип] *гриб*, [скл'ипкь] *скрипка*, [дв'эл'] *дверь*, [л'ип'онак] *ребёнок* (4,10–5;8), реже непалатализованный боковой [л] и [j]: [дв'эл] *дверь* (4;10), [дв'эj] *дверь* (5;8).

В свою очередь [л'], по сравнению с другими мягкими согласными, формируется быстро, уже к 5;1. На пути становления этот звук заменяется своей твердой парой – [л] или финским [l] (интерференция): [малчик] *мальчик*, [шлапа] *шляпа* (4;4), [клутс] *ключ* (4;4–5;8), [хлэп] *хлеб* (4;10 и 6;8). Стоит отметить, что во время начальной стадии тестирования наблюдается явное недоразличение [л] и [л'], это видно и в обратных заменах: [л] → [л']: [пл'ивот] *плывёт*, [бул'ицкь] *булочка* (4;4).

Недоразличение оппозиции [н] – [н'] также отражается во взаимобратных заменах ([н] ↔ [н']): [н] → [н']: [маложын'а] *мороженое* – здесь еще и слоговая элизия, [полн'ий] *полный* (4;4 – 5;1), [стакан'и] *стаканы*, [л'ибон'ак] *ребёнок* (5;1); [н'] → [н]: [нотшныцы] *ножницы* – здесь еще и наращение, [тул'эн] *тюлень* (4;4).

Палатализованные [м'], [в'], [б'] систематически заменяются непалатализованными: [мачик] (4;4), [мат'с'ик] (4;10), [мач'ик] (5;1) *мячик*, [авэч'кь], *овечка* (4;4–5;8), [звот'с'кь] *звёздочка* – здесь еще и метатезис, и слоговая элизия (4;4–5;8), [р'ибонак] *ребёнок* (4;4–5;8), [бэфка] *белка* (5;8). Иногда бывают и обратные замены: [б] → [б'] [караб'ил] *корабль* – здесь еще наращение, [баб'ич'кь] *бабочка* (4;4). В возрасте 6;8 данные палатализованные согласные уже реализуются правильно.

Другие палатализованные ([с'], [т'], [д']) заменяются на непалатализованные спорадически: [дэв'ицкь] *девочка* (5;1).

Часто информант Д произносит усредненные варианты согласных, которые трудно отнести к русским твердым или мягким согласным. По сути дела, произносятся финские согласные, которые закономерно соче-

таются с финскими гласными, образуя «гибрид» – русское слово, состоящее из финских звуков: [matsik] *мячик* (4;4), [sɪdɪt] *сидит* (5;8), [tulɛn] *тюлень* (5;8). Такая «полная фонетическая интерференция» воспринимается как финский акцент.

звонкие согласные

В речевой продукции информанта отмечены многократные замены звонких согласных [д], [б], [г] глухими, обратных замен не наблюдается: [том] *дом* (4;4–5;1), [пат'инк'и] *ботинки* (4;4), [кл'ибок] *грибок* (4;4–5;1), [купк'и] *зубки* (5;1).

согласный [х]

Согласный [х] заменяется на финский [h]: [yħa] *уха* (4;4). Таким образом, здесь также имеет место интерференция из сильного финского (Я1) в слабый русский (Я2).

Русское ударение не вызывает у девочки затруднений, во время тестирования перенос ударения на первый слог замечен всего один раз: [пУстой] *пустОй* (4;10) (возможно по аналогии с *пОлный*).

Число **фонетических процессов** не велико, в частности, были зарегистрированы следующие явления:

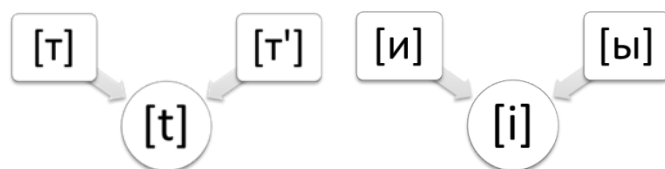
- **слоговая элизия:** [маложен'а] *мороженое* (4;4);
- **наращение:** [калаб'ил] *корабль* – эпентеза, [хфлак] *флаг* (4;4) – протеза;
- **ассимиляция:** [к'ис'ит] *кушает* – полная ассимиляция гласных и слоговая элизия (4;10), [цв'ощд'ичкь] *звёздочка* – ассимиляция согласных, [лащощка] *расчёска* – частичная ассимиляция по качеству (4;4), [канандаш] *карандаш* – ассимиляция согласных (5;1);
- **метатезис:** [калалб'ик] *кораблик* (4;10), [л'ибон'ак] *ребёнок* (5;1) – меняются местами мягкий и твердый.

Анализ материала свидетельствует о ярко выраженном доминантном билингвизме информанта Д. На фоне хорошо сформированной фонетической системы в финском языке обращает на себя внимание

фонетическая незрелость в русском. Большое количество ошибок звукопроизношения, медленный прогресс, волнообразное развитие явно свидетельствуют об отставании в фонетическом развитии в русском языке. При усвоении сложных звуков сильного языка Д, как и многие другие дети, проходит различные этапы: от пропусков к заменам и постепенному усвоению; иногда на заключительном пути встречаются и фонетические ошибки – искажения. При усвоении слабого языка информант Д идет по своей индивидуальной траектории. Складывается впечатление, что развитие некоторых групп звуков происходит хаотично, ребенок теряется в обильном языковом материале, в фонетическом разнообразии русского языка. Ярким примером этого становится усвоение группы лингвоспецифических свистящих, шипящих и аффрикат. У Д все эти согласные взаимозаменяемы, не видно явного предпочтения каких-либо субститутов, нет систематических замен. По нашему предположению, в ситуации недоразличения всех указанных звуков, ребенок одновременно следует несколькими путями. Языковое чутье подсказывает, что в определенных словах надо использовать звуки из этой группы. Девочка делает свой выбор (часто неправильный), позднее в аналогичной ситуации ниша заполняется другим звуком из этой же группы.

У Д заметна явная тенденция заменять палатализованные согласные непалатализованными, но иногда имеют место и обратные замены. Анализируя материал тестирования Д, мы также столкнулись с «усреднением» произношения твердых и мягких, связанных с «усреднением» произношения гласных переднего ряда. По сути дела, имеет место интерференция из финского языка, происходят следующие замены:

Схема 6. Интерферентные замены русских звуков финскими



Другая заметная тенденция – субституция звонких глухими, также под влиянием доминирующего финского языка. Вообще, трансфер финских звуков в русский происходит часто, но бывает и интерференция в обратном направлении: из слабого русского в финский. Таким образом,

фонетические системы двух языков находятся в постоянном взаимодействии.

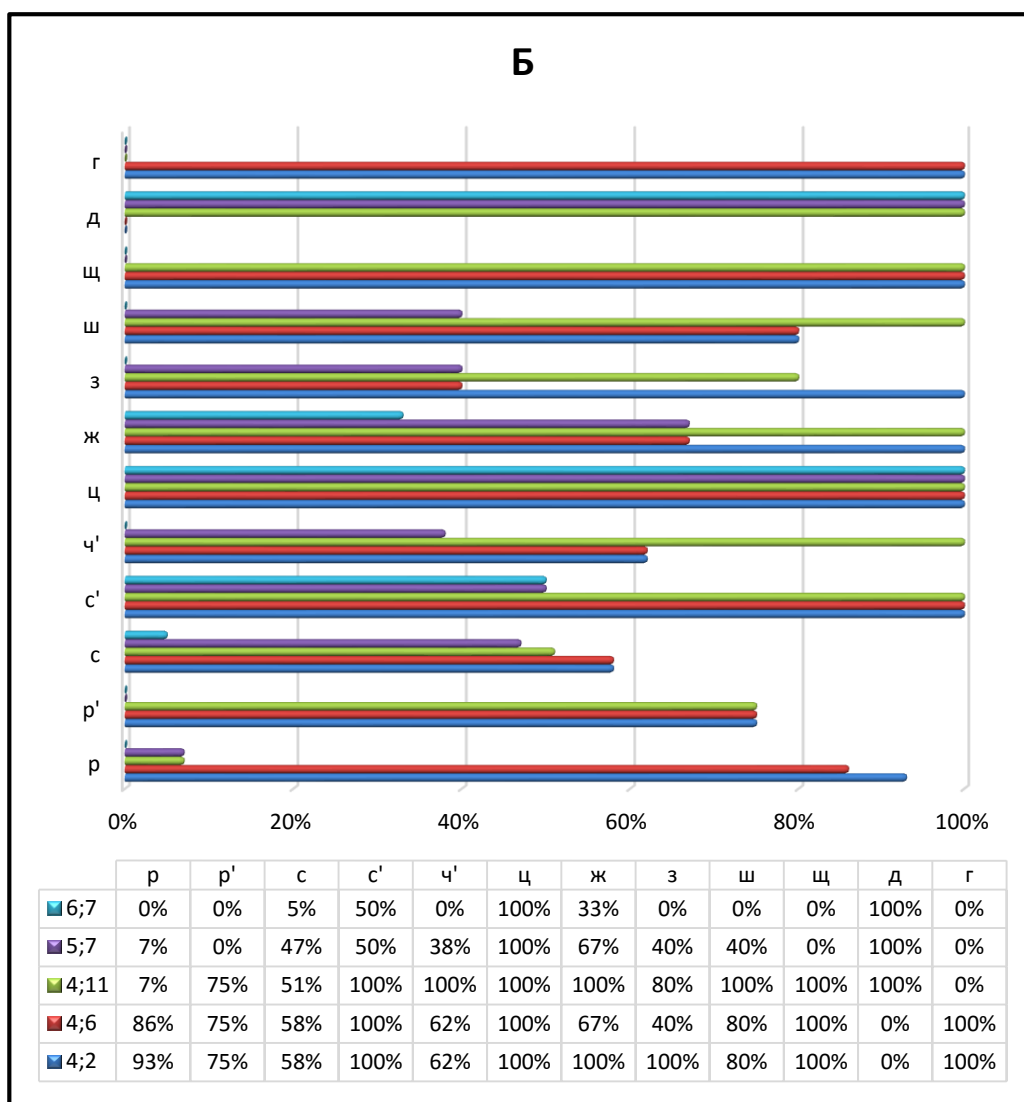
Итак, по всей видимости, в возрасте 5;8 информант Д еще не владеет системой основных фонологических противопоставлений русского языка. Но к 6;8 ситуация улучшается. Получается, что у этого билингва основные фонологические оппозиции складываются позднее, чем у монолингвов, которые уже овладевают противопоставлениями к началу сознательной артикуляции (Якобсон 1985; Швачкин 2004). Кроме указанных погрешностей произношения у Д заметно несоблюдение степеней редукции и связанная с этим сложность усвоения безударных, в основном первых заударных гласных. На примере информанта Д видно, насколько непрочной является сложившаяся система. В самом начале билингвального языкового развития русский язык под влиянием матери был сильнее финского, но позже ситуация меняется, хотя язык и продолжает развиваться.

6.5 Фонетическое развитие Б

Информант Б проходила тестирование с 4;2 до 6;7. Девочка начала говорить в 1;6, двуязычный детский сад стала посещать с 4;0, в данный момент учится в двуязычной школе. Б – второй ребенок в бинациональной семье, с мамой общение идет на русском, с папой – на финском языке. Находясь в двуязычной ситуации, девочка делает выбор в пользу финского языка, предпочитает говорить на финском с сестрой, друзьями, родственниками и в детском саду. Больше всего ей нравятся телевизионные программы и фильмы на финском языке, книги с удовольствием слушает на обоих языках. По мнению родителей, девочка очень хорошо говорит и понимает речь и на финском, и на русском языках.

По данным тестирования, фонетическое развитие девочки в финском языке кажется более успешным по сравнению с русским, некоторые трудности вызывают финские согласные позднего периода онтогенеза языковой способности, но проблемы звукопроизношения быстро преодолеваются, таким образом, к 6;7 не окончательно усвоен лишь согласный [s]. В русском языке дольше других осваивается группа согласных позднего периода онтогенеза речи, включающая, в том числе, лингвоспецифические свистящие, шипящие и аффрикаты.

График 7. Доля фонетических и фонематических ошибок в русском языке у Б



[р]

Твердый дрожащий на начальном этапе изредка пропускается: [баа-фык] *барашек*, [макофка] *морковка* (4;2), [гушы] *груши* (4;6). Параллельно встречаются и субституции, из которых самая распространенная – замена на твердый боковой: [р] → [л] [глуфы] *груши* (4;2), [ка-лабл'] *корабль*, [тлупка] *трубка*, [лыба] *рыба*, [лот] *рот*, [лад'ио] *радио*, [калова] *корова* (4;2–4;6), [малкофка] *морковка* (4;6–4;11), [лащ'офка] *расчёска* (5;7). Как видно из примеров, замены происходят в начале, середине слова между гласными, но чаще всего в кластерах. Есть и другие менее распространенные типы замен: [р] → [л'] [с'ил'д'эц'ка] *сердечко* (4;6), [р] → [в] [мавофенаја] *мороженое* (4;2),

[p] → [д] [дащ'офка] *расчѣска* (4;11). В 4;11 заметно много удачных попыток, при которых искомый звук либо реализуется корректно, либо в виде одноударного, например, в словах *трубка*, *корова* (4;11).

[p']

Мягкий дрожащий иногда пропускается на начальном этапе: [иб'онак] *ребѣнок* (4;2–4;6). Но чаще всего ошибки представляют собой замены на мягкий боковой: [p'] → [л'] [кл'ип] *гриб*, [дв'эл'] *дверь* (4;2–4;6), [скл'ипка] *скрипка* (4;6).

В 6;7 твердый и мягкий дрожащие в основном усвоены, в некоторых словах реализуется одноударный, а иногда, напротив, очень напряженный, продолжительный по звучанию, подчеркнуто дрожащий звук. Можно предположить, что эти оба варианта представляют собой последнюю ступень на пути усвоения дрожащих.

[с]

В процессе усвоения глухого свистящего [с] информант проходит все основные стадии становления звука: пропуски, искажения и замены. Стоит отметить, что пропуски зарегистрированы лишь в одном слове, но во время разных сессий тестирования: [путышка] *пустышка* (4;2–4;11). В возрасте 4;2–4;11 присутствует явная тенденция к искажению в виде межзубного звука: [глаθ] *глаз*, [кактуθ] *кактус* (4;2–4;6), [jэθт] *ест*, [θанк'и] *санки*, (4;2 и 4;11), [киθа] *киса*, [ч'иθы] *часы*, [ноθ] *нос* (4;6). Одновременно появляются и замены, в основном следующего характера: [с] → [ф] [нафк'и] *носки*, [фтул] *стул*, [фтол] *стол*, [падуфка] *подушка* (4;2–4;6), [фанк'и] *санки* (4;6), [jэфт] *ест*, [кактуф] *кактус* (4;11). Еще одна замена, на палатализованный, встретила в составе лишь одного слова: [с] → [с'] [нос'] *нос* (4;2).

[с']

По сравнению с твердым [с], мягкий [с'] оказывается более сложным. Пожалуй, это можно считать индивидуальной особенностью фонетического развития информанта Б, для сравнения у монолингвов и у большинства билингвов мягкой глухой свистящий формируется

раньше, чем твердый. В этом смысле данный звук отличается от других палатализованных, представляющих для билингвов заметные трудности. У информанта Б в 4;2–4;6 превалирует следующая субституция: [с'] → [щ] [щэрць] *сердце* (4;2), [щидит] *сидит* (4;6).

[ш]

Воспроизведение глухого шипящего [ш] аналогично [с]. У информанта Б в 4;2–4;11 были отмечены многочисленные случаи искажения в виде межзубного: [коθка] *кошка*, [лоθат'] *лошадь* (4;2), [θапка] *шапка* (4;2–4;4), [балаθык] *барашек*, [бабуθка] *бабушка* (4;6) и замены: [ш] → [ф] [мафына] *машина*, [уфк'и] *ушки* (4;2–4;11), [падуфка] *подушка* (4;6), [кармафык] *кармашек* (4;11).

[щ]

Палатализованный шипящий произносился с искажением: это был межзубный звук [раθоска] *расчёска* (4;2), или он заменялся палатализованным согласным [ф']: [раф'оска] *расчёска* (4;2).

[ж]

Постоянным субститутотом этого звука становится [ф]: [ж] → [ф] [нафы] *ножи*, [нофн'ицы] *ножницы* (4;2–4;11). На самом позднем этапе тестирования в 6;11 заметно отступление от привычной схемы – [ж] реализуется подчеркнуто как двойной или в результате детской гиперартикуляции, или под влиянием финского языка: [нОжжы] *ножи* (здесь еще и перенос ударения).

[з]

На раннем этапе тестирования данный звук, подобно другим свистящим и шипящим, произносится межзубно: [ваθдуθныј θм'эј] *воздушный змей* (4;2), позже это искажение исчезает. В 4;2–4;11 звонкий [з] имеет тенденцию оглушаться или заменяться на [ф]: [з] → [с] [св'исда] *звезда* (4;2–4;6), [з] → [ф] [фв'ифда] *звезда* (4;11).

Таким образом, информант Б последовательно произносит все рассмотренные свистящие и шипящие межзубно, другая частотная ошибка – замена на [ф], т. е. тоже с зубным призвуком. Знаменательно, что в 5;7 согласный [ф] становится универсальным и единственным заместителем всех шипящих и свистящих. Все другие типы ошибок практически исчезают. Однако уже в 6;7 этот субститут пропадает, на смену ему возвращается межзубный звук (искажение). Наличие однотипных ошибок во время произнесения свистящих и шипящих позволяет предположить недоразличение данных согласных на определенном этапе. Стоит отметить, что на заключительной стадии тестирования свистящие и шипящие в большинстве случаев реализуются правильно, за исключением интердентального произнесения [с'] (50 % ошибок от всех случаев употребления), [ж] (33 % ошибок) и [с] (5 % ошибок).

аффрикаты [ч'] и [ц]

Анализ примеров ошибок явно свидетельствует в пользу недифференциации аффрикат.

Во-первых, эти звуки взаимозаменяемы:

[ч'] → [ц] или несуществующий в русском «мягкий вариант – [ц']»: [м'ац] *мач* (4;2–4;6), [р'иб'онац'ик] *ребёночек*, [бабац'ка] *бабочка* (4;6); [ц] → [ч']: [ч'в'иток] *цветок* (4;2).

Во-вторых, у них есть общий субститут:

[ч'] → [т'с']: [кл'ут'с'] *ключ*, [бабат'с'кь] *бабочка* (4;2), [јолат'с'кь] *ёлочка*, [м'ат'с'] *мач* (4;2–4;11), [св'эт'с'ка] *свечка* (4;11); [ц] → [т'с']: [с'эт'с'а] *сердце* (4;11).

Кроме того, мягкая аффриката имеет и два других субститута:

[ч'] → [т']: [кл'ут'] *ключ*, [плат'ит] *плачет* (4;6);

[ч'] → [тщ']: [платщ'ит] *плачет* (4;11).

Твердая аффриката [ц] иногда замещается межзубным звуком в сочетании с предшествующим [т]: [јитθо] *ййцо* (4;2–4;11).

В 5;7 [т'с'] вытесняет другие ошибки, становясь общим заместителем обеих аффрикат: [насот'с'к'и] *носочки*, [т'с'в'итот'с'к'и] *цветочки*, [с'эт'с'а] *сердце* (5;7). Исключением является суффикс -чк, в нем фигурирует субститут [т']: [фанат'к'и] *саночки*, [фв'эт'ка] *свечка* (5;7). Несмотря на трудности, становление мягкой аффрикаты завершается к 6;7. В освоении твердой аффрикаты незаметно прогресса на протяжении всего лонгитюда. Несмотря на то, что Б способна произносить

этот звук, например, заменяет им мягкую аффрикату, в нужном месте [ц] никогда не реализуется корректно. Так, в 6;7 встречаются субститут [с] и искажение [тθ]: [св'иточ'ик] *цветочек*, [житθо] *яйцо* (6;11).

звонкие согласные

Заметно, что звонкие согласные вызывают определенные трудности, по нашему предположению, под влиянием финского языка (интерференция). Так, у девочки заметно оглушение звонких: [пат'инк'и] *ботинки* (4;11), [тв'эр'] *дверь* (5;7), и трансфер из финского: [д] → [d] [паdушка] *падушка* (6;11).

Далее перейдем к рассмотрению становления у Б фонетической системы финского языка. Уже при первом знакомстве с Графиком 8, изображающим долю отрицательного материала, можно предположить, что в рассматриваемой языковой паре финский явно доминирует.

вокализм

В финском языке вокализм сформировался рано, за небольшими исключениями. Единственным неправильно реализованным дифтонгом в 4;2 был [eu]: [naula] *neula*, однако эта ошибка необязательно является фонематической, возможно, произошла оговорка или смешение паронимов ввиду недостаточной усвоенности лексемы. Обращает на себя внимание еще одна ошибка вокализма или «оговорка», девочка заменяет краткий [a] долгим звуком: [taalo] *talo* (5;7).

консонантизм

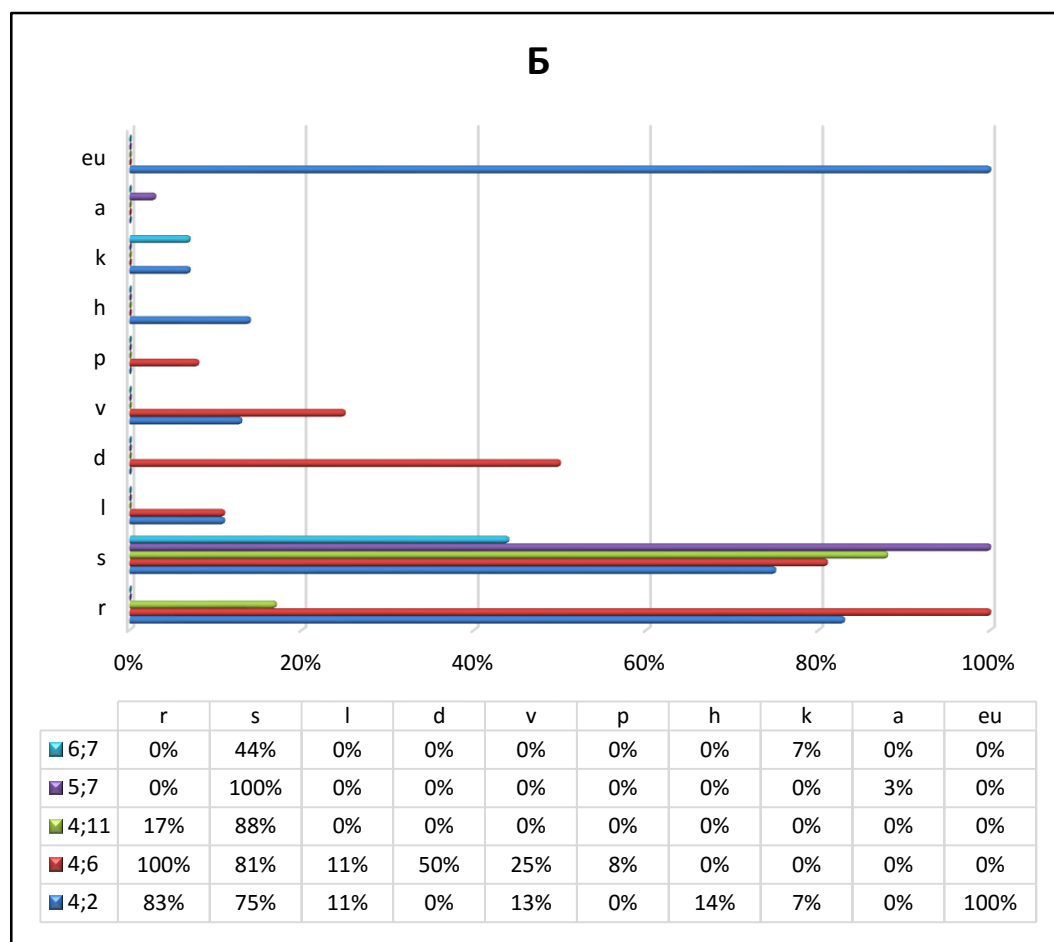
Освоение двух согласных [s] и [r] представляет для Б исключительную трудность.

[r]

Хотя формирование [r] завершается к 5;7, на начальном периоде тестирования доля отрицательного материала велика, например, в 4;6 все попытки произнесения этого звука заканчиваются неудачей. Со-

гласный [r] произносится картаво в начале и в середине слова, а в кластерах заменяется субститутот [l]: [pelhonen] *perhonen* (4;2), [polkkana] *porkkana*, [kolva] *korva* (4;2–4;6). В 5;7 в 17 % случаев дрожащий реализуется в виде одноударного.

График 8. Доля фонетических и фонематических ошибок в финском языке у Б



[s]

Этот согласный формируется медленно и неравномерно, тем не менее в ходе лонгитюда замечен определенный прогресс. Так, по сравнению с начальными показателями (75 % неправильных реализаций) в 6;7 этот звук произносится неправильно лишь в 44 % случаев. Почти все ошибки одинаковы: имеет место искажение, используется интердентальный [θ] в разных позициях в слове, вне зависимости от окружения: [θieni] *sieni*, [θuu] *suu*, [jouluuuθi] *joulukuusi*, [kiθθa] *kissa*, [lammaθ] *lammas*, [kaktuθ] *kaktus*, [lapθi] *lapsi*, [veitθet] *veitset*, [taθku]

tasku, [iθtuu] *istuu* и т. д. (4;2–6;7). Аналогично русскому, несколько раз встречается субститут [f], всегда в начале слова: [fydän] *sydän*, [fuu] *suu* (4;11). Таким образом, искажение и субституция аналогичны наблюдаемым в русском языке, разница состоит в том, что других ошибок нет, например, нет интерференции свистящих, шипящих и аффрикат из русского. Все это позволяет заключить, что на данном этапе информант Б полностью разграничивает фонетические системы русского и финского языков.

Другие консонантные ошибки

Остальных ошибок консонантизма в финском языке у информанта Б мало. Боковой [l] в 4;2–4;6 искажается ввиду того, что артикуляционные движения не завершаются смычкой, иногда бывают пропуски: [tao] *talo* (4;2). В тот же самый период [v] заменяется губным сонантом, напоминающим английский [w] (искажение [owi] *ovi* (4;2)) или гласным [u] ([oui] *ovi* (4;6)). Согласный [d] изредка пропускается: [syän] *sydän* (4;11). Звуки [p] и [t] спорадически заменяются звонкими согласными: [p] → [b], [t] → [д] [бадонkki] *patonkki* (4;11). В то время как первая замена, вероятно, происходит под влиянием русского слова *батон* (в результате чего едва ли можно говорить о фонетическом процессе), последняя замена – явный случай фонетической интерференции. Замену одиночного [k] двойным [kk] в примере [sukkat] *sukat* (6;7) также едва ли можно истолковать как фонетическую ошибку. Здесь имеет место либо оговорка, либо грамматическая ошибка, свидетельствующая о незавершенном усвоении формы множественного числа. Это заключение подтверждает и другой пример ошибочной формы множественного числа, в которой неверно передается дифтонг: [päärynäitä] *päärynöitä* (6;7).

Поскольку фонетические и фонематические ошибки в основном имеют место в русском языке, закономерно, что и **фонетические явления** также встречаются преимущественно в русском языке.

- **Слоговая элизия** отмечена лишь в одном слове: [кандаф] *карандаш* (4;2), [крандаф] *карандаш* (4;11 и 5;7).
- **Нарращение** также встречается в одном слове: [калабыл'] *корабль* (4;6), [калабал'] *корабль* (4;6).

- **Метатезис** зарегистрирован не только в русском, но и в финском материале: [путсыфка] *пустышка* (4;2), [путθыθка] *пустышка* (5;7), [рас'ощ'ка] *расчёска* (6;11); [luotsinraiva] *ruotsinlaiva* (4;6).

Ошибки, связанные с переносом ударения, закономерно встречаются в словах русского языка: [с'Эрд'итс'ка] [т'Эл'ифон] [с'Ид'ит] (4;11), [нОжжы] (это такой же случай, как и у предыдущего информанта, когда перенос ударения вызывает появление двойного согласного), [пАдушка] (6;11). В приведенных примерах ударение фиксируется на первом слоге явно под влиянием акцентной структуры слов в финском. Отмечен также единичный перенос ударения и в финском слове: *autOlla* (5;7).

Описанные выше фонематические и фонетические ошибки Б в русском и финском языке наглядно демонстрируют, что фонетическое развитие девочки-билингва в финском языке проходит заметно быстрее, чем в русском. Усвоение «общих» звуков позднего онтогенеза [p] ≈ [r] и [c] ≠ [s] затруднено в обоих языках. Но на этом трудности усвоения звуковой стороны финского языка практически исчерпываются. В русском языке освоение лингвоспецифических согласных требует длительного времени. Большинство из них усваивается к окончанию лонгитюдного исследования, однако в становлении аффрикаты [ц] на протяжении 2,5 лет не заметно прогресса. К сожалению, нам не удалось проследить дальнейшее фонетическое развитие девочки в связи с ограниченными временными рамками лонгитюда. Тем не менее, полученные данные показывают, что у этого информанта становление фонетических систем финского и русского языков проходит успешно и достаточно быстро, при этом время формирования сложных звуков совпадает со временем появления этих звуков у других билингвов. Отличительной особенностью фонетического развития Б в русском языке можно считать некоторую логичность и последовательность в заменах и искажениях – обращает на себя внимание ограниченный набор субститутов и замен.

6.6 Фонетическое развитие Г

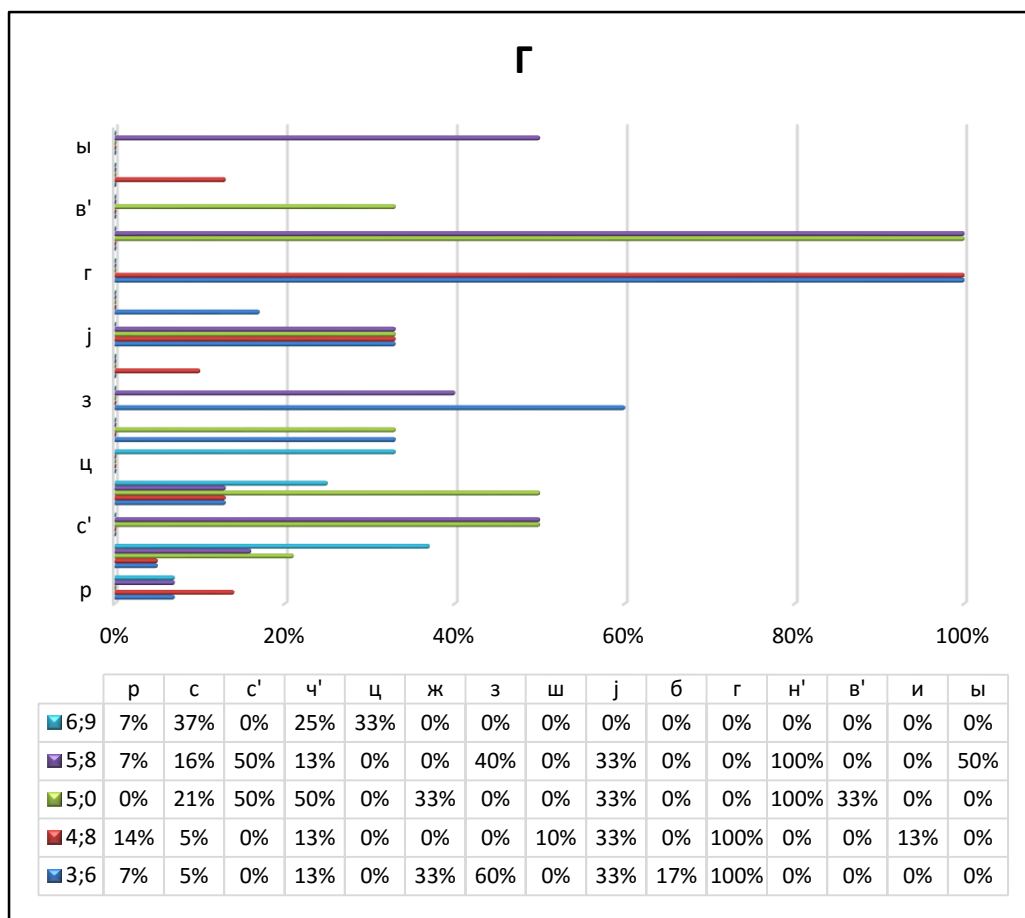
Информант Г участвовал в лонгитюдном эксперименте с 3;6 (в то время, когда посещал двуязычный детский сад) по 6;9 (будучи в подготовительном классе двуязычной школы). Мальчик Г – второй ребенок в семье, где мама русскоязычная, а родной язык папы фарси. Таким образом, наш информант – трехязычный ребенок, владеющий русским, финским

и фарси. Мальчик начал говорить в 2;0, а в 3;0 пошел в двуязычный русско-финский детский сад. Двуязычное образование родители считают наиболее эффективным средством развития билингвизма и пишут об этом так: «В общем знание родного языка родителей способствует более тесному общению между ребенком и родителями как на практическом, так и на эмоциональном уровне. Но общение на русском языке необходимо и вне бытовых условий, поскольку с домашними словарный запас ребенка остается узким, большая часть остается на пассивной стадии. Родители понимают ребенка «с полуслова», не требуя, к примеру, правильного построения предложения. Педагогический подход, авторитет воспитателей и учителей играет большую роль в развитии русского языка, предотвращая полуязычие». Уже по этой цитате заметна высокая сознательность родителей в подходе к формированию многоязычия у детей. В семье ребенку читают не только на языках родителей, но и по-фински. Основным языком общения в семье и с родственниками стал русский, но в детском саду с друзьями мальчик предпочитает говорить по-фински. Родители оценивают пассивное и активное владение своего сына финским языком как очень хорошее, в русском языке понимание – очень хорошее, устная речь – хорошая.

При первой встрече с трехязычным Г было понятно, что его уровень владения русским и финским языком, в том числе фонетический аспект, на порядок выше, чем у других информантов, участвовавших в лонгитюдном эксперименте. Можно предположить, что хорошие результаты непосредственно связаны с активной и разносторонней языковой практикой, развивающей фонологическое чутье и артикуляционные способности. Однако возможно, что быстрое освоение звуковой стороны двух языков обусловлено и индивидуальными качествами ребенка: мальчик живой, общительный, любознательный, жизнерадостный. К сожалению, у нас не было возможности оценить компетенцию ребенка в языке фарси, поэтому далее будет рассматриваться только отрицательный материал в финском и русском языках.

Редкие **вокалические ошибки** в русском языке связаны с реализацией гласных [и] и [ы]. В 4;8 была отмечена замена: [уголка] ***и**голка* (4;8), свидетельствующая, скорее всего, о неусвоенности лексемы или о собственной наивной семантической интерпретации слова как родственного слову «угол». В 5;8 гласный [ы] заменялся на [и]: [р'***и***ба] *рыба*.

График 9. Доля фонетических и фонематических ошибок в русском языке у Г



КОНСОНАНТИЗМ

[p] и [p']

При произнесении традиционно сложного [p] и его мягкой пары [p'] информант редко ошибался. Тогда дрожащий опускался в кластере, а иногда и в середине слова: [скипка] *скрипка*, [с'ид'еч'ка] *сердечко* (3;6–4;8), [каова] *корова* (4;8), [макофка] *морковка* (6;9).

[c]

Интересно, что в начале лонгитюдного исследования информант Г произносил согласный [c] почти всегда правильно, за исключением крайне редких межзубных сигматизмов: [θтул] *стул* (3;6). Однако количество этих нарушений резко увеличивается в 5;0 и не исчезает к 6;9 [θава] *сова*, [θоθка] *соска*, [поиθт] *поезд*, [θтул] *стул*, [jэθт] *ест*, [насθк'и] *носки*, [ноθ] *нос*, [кактуθ] *кактус*. Одну из причин такого

регресса можно найти в ближайшем окружении мальчика в детском саду, а именно, друзья, имеющие этот дефект. «Вредные привычки» в этом возрасте часто заимствуются у друзей и членов семьи (Matilainen, Rönty 1980: 19). Важно отметить, что в языке отца есть щелевые двухфокусные [ʃ] и [ʒ] (глухой и звонкий), что также может быть причиной трансфера. Наряду с указанными искажениями на заключительной стадии лонгитюда встречаются случаи, когда [с] произносится с пришептыванием, несколько шепеляво.

[з] и [ж]

Звонкий свистящий периодически оглушается: [н'и снају] *не знаю* (пример из спонтанной речи), [св'исда] *звезда* (3;6), или заменяется палатоальвеолярным [ж]: [жв'ижда] *звезда* (5;8). Согласный [ж], в свою очередь, тоже оглушается: [ношн'цы] *ножницы* (3;6), а в 5;0 реализуется как нечеткий звук, своеобразный усредненный вариант между [ж] и [ш].

[ш]

Глухой палатоальвеолярный [ш] единожды заменяется субститутутом [ф]: [груфы] *груши* (4;8).

[ч']

Становление аффрикаты [ч'] проходит волнообразно, данные тестирования обнаруживают, что в начале эксперимента (3;6) при произнесении этого звука мальчик реже ошибается, чем в конце (6;9). Меняется и характер ошибок, сначала единственный субститут этой аффрикаты – палатализованный смычный [т']: [булат'ка] *булочка* (3;6 и 4;8), [б'элат'ка] *белочка*, [т'исы] *часы* (4;8), позже появляется другой субститут – щелевой [щ]: [б'элащка] *белочка* (4;8), [д'эващка] *девочка* (6;9). Получается, что более поздний субститут по своим артикуляционным характеристикам больше отличается от эталонного звука, чем ранний субститут. Наконец, в 5;0 появляется новый субститут, представляющий собой стечение согласных: [кл'ут'с'и]

ключи, [бабат'с'ка] *бабочка* (5;0), [мал'т'с'ик] *мальчик* (6;9). Несмотря на это, в возрасте 6;9 мальчик в 75 % случаев произносит мягкую аффрикату правильно.

[ц]

В 6;9 в становлении аффрикаты [ц] наблюдается переломный момент – ранее хорошо усвоенный согласный начинает произноситься с искажением, заменяется сочетанием смычного взрывного с межзубным звуком: [тθв'иток] *цвeток*, [житθо] *яйцо*, [ножн'итθы] *ножницы*. Это происходит как раз во время появления межзубного сигматизма на месте звука [с]. Поскольку в языке отца есть глухая и звонкая аффрикаты [tʃ] и [dʒ], то вполне возможно, что появление в русском сочетания согласного с межзубным звуком происходит под влиянием третьего языка.

Оглушение звонких

Выше на примере [з] и [ж] было кратко рассмотрено явление оглушения звонких согласных. Существуют дополнительные подтверждения того, что это явление не случайно в речи Г, аналогичный процесс наблюдается и в отношении некоторых других звонких согласных: [г] → [к]: [кр'ип] *гриб* (3;6); [б] → [п]: [пат'инк'и] *ботинки* (3;6–6;8). Эти данные свидетельствуют о тенденции оглушения звонких, возможно, под влиянием финского языка.

Нереализация палатализованности

Другой заметной тенденцией изменения качества звука можно считать нереализацию палатализованности согласных, напр., [н'], [в'], [с']: [т'ул'ен] *тюлень*, [свэч'ка] *свечка* (5;0), [сэрца] *сердце* (5;8). Оба эти процесса типичны для речи русско-финских билингвов. Стоит, однако, подчеркнуть, что у информанта Г такие нарушения проявляются в очень небольшом количестве.

[j]

Следует упомянуть устойчивые пропуски полугласного в одном и том же слове: [ич'ка] *я[ja]ичко* (3;6), [ицо] *яйцо* (4;8 и 5;8) несмотря на то, что в языке отца есть аппроксимант [j]. К 6;9 пропуски полугласного исчезают.

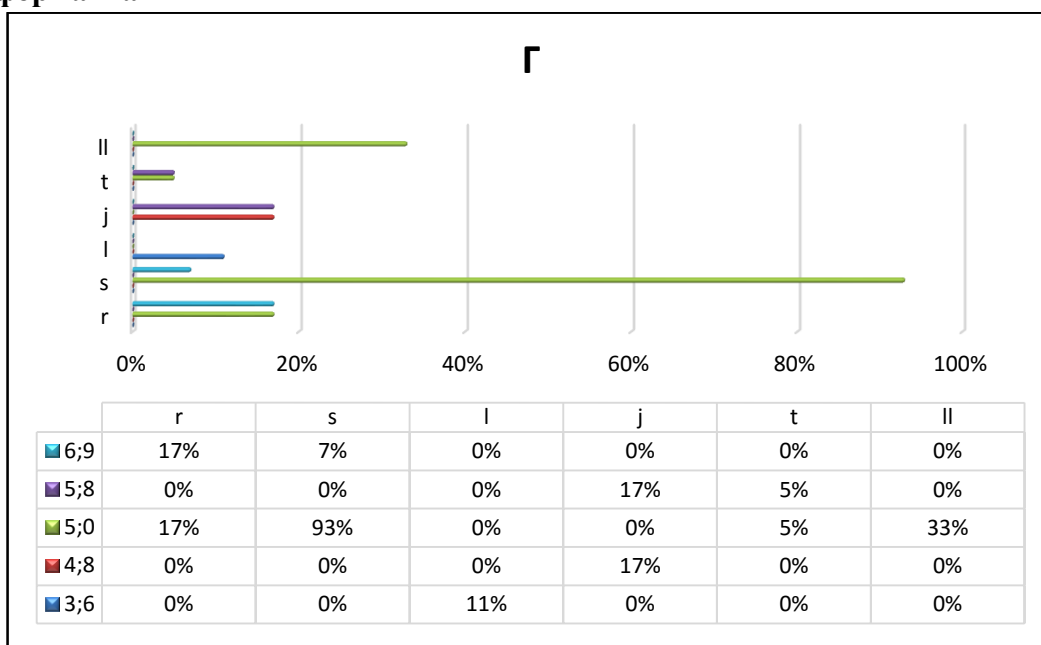
Фонетические явления, облегчающие произнесение слов, в небольшом количестве присутствуют в речи Г на русском языке, в финском материале их не было обнаружено.

- **Нарращение (эпентеза)**, вызванное трудностями произнесения кластеров, наблюдается лишь в двух словах: [фалак] *флаг* (3;6), [караб'ил'] *корабль* (3;6), [карабыл] *корабль* (5;0).
- **Сокращение слова** происходит в конечной позиции: [санк] *санки*, [какту] *кактус* (5;0), [т'ул'э] *тюлень* (5;8).
- Кроме указанных модификаций, был отмечен и один случай **ассимиляции**: [ращошка] *расчоска* (5;8).

Ударение переносилось на первый слог в двух словах: *змЕя* (5;0), *звЁзда* (4;8–6;8), вероятно, по аналогии с формами мужского рода (*змЕй*) и множественного числа (*звЁзды*). Такое произнесение свидетельствует о знании морфонологической парадигмы этого слова.

Перейдем к рассмотрению ошибок информанта Г при произнесении звуков финского языка. Как видно на Графике 10, в финском языке информант допускает очень незначительное количество ошибок, что позволяет предположить, что мальчик находится на заключительной стадии усвоения фонетической системы финского языка.

График 10. Доля фонетических и фонематических ошибок в финском языке у информанта Г



[r] и [s]

Согласные [r] и [s], как видно, тоже усваиваются в финском более легко. Однако обращает на себя внимание появление межзубного сигматизма на месте [s] в те же сроки, что и в русском произношении (5;0): [θieni] *sieni*, [θyö] *syö*, [θuu] *suu*, [jouluuuθi] *joulukuusi*, [laθi] *lasi*, [kiθθa] *kissa*, [lammaθ] *lammas*, [θakθet] *sakset*, [veitθet] *veitset*, [taθku] *tasku*. Интересно, что в финском языке мальчик избавляется от этого дефекта гораздо раньше, чем в русском, т. е. уже в 5;8. При произнесении дрожащего изредко слышен одноударный звук. Несмотря на это, в большинстве случаев дрожащий произносится корректно, а иногда даже заменяет латеральный, что позволяет говорить о гиперкоррекции: [hyrje] *hylje* (3;6).

[j]

Как и в русском, палатальный полугласный иногда опускается или заменяется: [hyle] (4;8), [hylki] (5;8) *hylje*.

Отдельные билингвальные ошибки

Кроме указанных, у информанта Г были обнаружены отдельные фонематические ошибки, характерные для речи билингвов:

- 1) озвончение согласного [t] → [d] [päärynöidä] *päärynöitä* (5;0) и [audolla] *autolla* (5;8) – последний пример, вероятно, свидетельствует о неусвоенности качественного чередования ступеней согласных;
- 2) сокращение двойного согласного: [ll] → [l] [palo] *pallo* (5;0).

Анализ материала приводит к заключению об ускоренном фонетическом развитии информанта Г в финском языке по сравнению с русским и вообще об ускоренном фонетическом развитии по сравнению с другими участниками лонгитюда. Немногочисленные билингвальные ошибки не снижают общих высоких показателей. Интересно, что развитие двух наиболее сложных согласных в финском и русском языке явно взаимосвязано. Так, на фоне благополучного становления [c] и [s] в 5;0 в речевую продукцию мальчика на русском и финском «внедряется» межзубный сигматизм, что, вероятно, обусловлено влиянием третьего

языка. В русском языке отмечаются отдельные билингвальные ошибки при произнесении лингвоспецифических гласного и согласных, а также спорадическое оглушение звонких и реализация непалатализованных согласных вместо палатализованных. Информанта Г, несомненно, можно считать рано начавшим говорить трехязычным ребенком, успешно овладевающим, по крайней мере, финским и русским языками.

6.7 Фонетическое развитие А

Информант А стала самой юной участницей лонгитюда, ее тестирование началось в 3;1, спустя всего один месяц после того, как девочку впервые привели в детский сад. Последняя сессия проводилась в 5;7 на пороге подготовительного класса двуязычной школы. Будучи третьим ребенком в семье, А начала говорить в 2;0. По словам мамы (анкета была заполнена в конце исследования, когда возраст ребенка достигал 5;7), в монопациональной семье (родной язык русский) с детьми говорят примерно в равном количестве на русском и финском языках. Общение с братом, сестрой, другими родственниками, друзьями, в детском саду проходит одинаково свободно по-русски и по-фински. Девочка любит слушать книги и смотреть телевизионные программы и фильмы на двух языках. По оценкам мамы, в этот период А очень хорошо владела русским и финским языками.

Рассмотрим, как проходило фонетическое развитие информанта А в ходе лонгитюдного обследования. В начале лонгитюда уровень владения двумя языками можно оценить как очень низкий. Несмотря на то, что девочка сумела назвать большинство картинок на русском языке, звуковое оформление практически всех слов было далеко от совершенства. Тестированию в финском языке мешал ограниченный лексикон, А не смогла самостоятельно назвать большую часть картинок, поэтому ее речевая продукция была повторением называемых взрослым финских слов.

Можно с уверенностью заявить, что в 3;1–4;0 у девочки заметны типичные фонетические особенности ранней детской речи: неясность, нечетливость гласных и согласных, пропуски и замены звуков. Артикуляция А хотя и произвольна, тем не менее, очень несовершенна, слабо оформленные звукокомплексы напоминают протослова. В русских словах произносятся частично палатализованные согласные, сопровождаю-

щиеся вокалическим компонентом типа [i], что напоминает согласноподобные русских монолингвов в лепете, т. е. в возрасте до 1;0 (Лепская 1997:19). С другой стороны, многочисленные модификации фонетической структуры слов соответствуют признакам II уровня ОНР (см. раздел 3.4.1.).

Как уже упоминалось ранее в теоретической главе (см. раздел 3.1.), на пути к усвоению фонетического облика слов дети выбирают два направления. А стремится воспроизвести слоговую, ритмическую структуру слова, при этом в звуковом составе слова присутствуют многочисленные, часто непредсказуемые замены. Своей «слоговой стратегии» с заменами звуков и пропусками отдельных согласных девочка не изменяла на протяжении периода 3;1–4;6, хотя в небольшом количестве многосложных слов усекались слоги. В связи с упомянутой особенностью фонетического развития, предполагающей правильное воспроизведение слоговой и ритмической структуры слова, ошибок на ударение практически не было, кроме двух: [пал'нОй] *пОлный* – по аналогии с *пустОй* (3;1), [д'ис'Ит] *дЕржит* – по аналогии с *держИ* (3;10). Интересно, что уже в 5;7 А продемонстрировала очень «чистое», нормативное произношение в русском языке.

При анализе речи А собрано наибольшее количество отрицательного материала по сравнению с другими детьми. Для удобства его описания рассмотрим сначала типичные для билингвов фонетические ошибки, а затем перейдем к нетипичным нарушениям.

вокализм

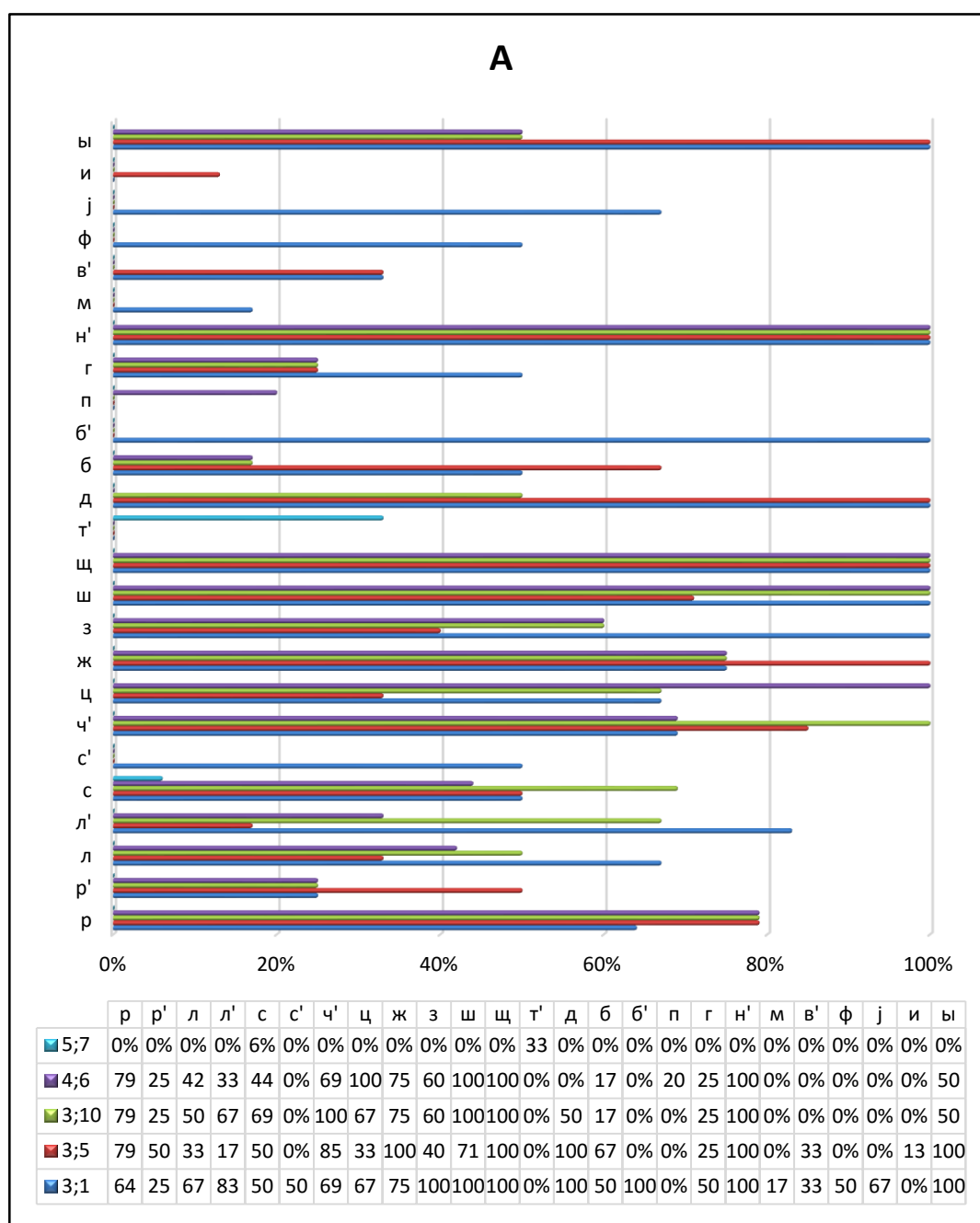
Одной из самых распространенных и заметных ошибок вокализма является замена [ы] на [и]. Это тесно связано с заметной у девочки общей тенденцией к палатализации согласных, в связи с чем возможность реализации гласного [ы] не осуществляется: [мас'и^на] *машин^а* (3;1), [мал'ис'] *малыш* (3;1 и 3;5), [т'ис'и] *часы* (3;1 и 3;5) и др.

консонантизм

[p], [p'], [л] и [л']

Дрожащие и боковые согласные усваиваются долго, на протяжении длительного периода, от 3;1 до 4;6, в воспроизведении данных звуков существовала вариативность.

График 11. Доля фонетических и фонематических ошибок в русском языке у информанта А



1) пропуски: [аоси] *морозное* – здесь много нарушений, в частности, сокращение двух согласных и усечение последнего слога; [от] *рот*, [ип'онак] *ребёнок*, [кас'ик] *глазик*, [х'эп] *хлеб*, (3;1), [ипка] *рыбка* (3;1 и 3;5), [т'иифон] *телефон*, [каадаθ] *карандаш* (3;10);

2) замены на [ј] [кајабал'] *корабль* – здесь еще и вставка гласного между элементами кластера, [кајова] *корова*, [п'јат'с'ит] *плачет* (3;1

и 3;5), [jojka] *ёлка* (3;1 – 3;10), [pajavos] *паровоз*, [jas'atka] *лошадка*, [gjas] *глаз* (3;5), [kajabaj] *корабль*, [majt's'ik] *мальчик*, [bujka] *булка*, [stoј] *стол*, [poјnyј] *полный*, [јот] *рот* (3;10);

3) замены непалатализованных палатализованными: [игол'ка] *иголка*, [пол'ныј] *полный*, [тол'] *стол* (3;1), [стол'] *стол*, [јул'а] *Юра*, [кал'ман] *карман*, [кал'ова] *корова* (3;5), [тул'] *стул*, [фл'ак] *флаг*, [кал'ова] *корова* (3;10).

Несмотря на нелегкое начало, трудности произношения этих согласных преодолеваются к 5;7, в этот период боковые произносятся корректно, становление твердого и мягкого дрожащих можно считать завершенным. К этому моменту девочка уже овладела необходимым набором артикуляционных движений, в результате чего дрожащие произносятся подчеркнуто напряженно, с большим количеством колебаний.

свистящие, шипящие и аффрикаты

Свистящие, шипящие и аффрикаты формируются долго, по данным лонгитюда с 3;1 до 4;6. Этот сложный процесс складывается из разных составляющих, однако для всех рассматриваемых согласных в определенный момент находится один общий, «универсальный» в данном контексте субститут [с'] и общее искажение – межзубный сигматизм, которое появляется в 3;5, а потом постепенно начинает занимать лидирующую позицию в ряду нарушений звукопроизношения. Стоит отметить, что тогда аффрикаты заменяются стечением звуков, первый из которых [т], а последующий, соответственно, [с'] или [θ]. Примеры замен на [с']: [нас'к'и] *носки*, [кус'иит] *кушает*, [мас'ина] *машина*, [кас'ик] *глазик*, [т'ис'и] *часы* (3;1 и 3;5); [ит'с'о] *яйцо* (3;1), [к'ил'ут'с'] *ключ* (3;1), [к'ијут'с'] *ключ*, [јолат'с'ка] *ёлочка*, [со-сат'с'ка] *сосочка*, [насот'с'к'и] *носочки* (3;5).

Согласный [с'], несмотря на высокую частотность употребления в качестве субститута, в нужном контексте не всегда реализуется корректно: замена [с'] → [ц']: [ц'ид'эјка] *сердечко* (3;1). Примеры искажений: [θава] *сова*, [маθина] *машина*, [θм'эј] *змей*, [θ'ид'ит] *сидит*, [јаθ'оθ'ка] *расчёска*, [ноθ'н'иθ'ы] *ножницы*, [θ'иθ'и] *часы*, [јијт'θ'о] *яйцо*, [θ'итоθ'ик] *цветочек*, [θв'оθдач'ка] *звёздочка* (3;10).

[с], [з], [з'], [ж], [ш] и [щ]

Помимо только что упомянутой замены, а также искажения при воспроизведении данных звуков, спорадически наблюдаются и другие ошибки.

Свистящие и шипящие согласные опускаются в кластерах: [тул'ц'ик] *стульчик*, [м'эј] *змеј* (3;1), [нон'ицы] *ножницы* (3;5).

Непалатализованные звонкие оглушаются: [з] → [с]: [св'исда] *звезда* (3;5); [ж] → [ш]: [нашы] *ножи* (3;5).

Непалатализованные глухие палатализируются: замена [ш] → [щ]: [карандаш] *карандаш* (3;1).

У согласного [ж], начиная с 3;5, появляется новый субститут [ф]: [падуфка] *подушка*, [уфка] *ушко* (3;5), [бабуфка] *бабушка* (3;10).

[ч'] и [ц]

Кроме указанных выше, аффриката [ч'] имеет и два других субститута: [ч'] → [ц]: [мал'ц'ик] *мальчик* (3;1); [ч'] → [т']: [т'ис'и] *часы* (3;1 и 3;5), [стул'т'ик] *стульчик* (3;5).

Оглушение звонких

Оглушение звонких встречается не только в группе свистящих и шипящих, по-видимому, эта сильная тенденция охватывает и другие звонкие согласные: [д] → [т] [том] *дом* (3;1); [г] → [к] [кас'ик] *глазик* (3;1); [б'] → [п'] [п'эјка] *белка*, [ип'онак] *ребёнок* (3;1), [б] → [п] [пат'инк'и] *ботинки* (3;1 – 3;10). Однако в 3;10 отмечается и обратное явление – озвончение согласного. Эту гиперкоррекцию можно рассматривать как очевидное свидетельство начавшегося процесса усвоения оппозиции глухой-звонкий: [бамада] *помада* (так ребенок называет картинку, изображающую рот / губы) (3;10).

Остальные отмеченные на Графике 11 согласные подвергаются модификациям, большая часть из которых – «нетипичные» замены, т. е. субституции, не входящие в число характерных билингвальных ошибок. Приведем несколько примеров **нетипичных замен**: [с'вэј] *дверь* (зубной признак), [ас'ајка] *лошадка*, [ујка] *ушко*, [папајка] *бабочка*, [ност'ицы] *ножницы*, [падулка] *подушка*, [т'ис'а] *кися* (о кошке),

[т'ид'ифон] *телефон* (3;1), [мал'ц'ак] *мальчик*, [маф'ожынаја] *мороженое* (3;5).

В речевой продукции А было сложно вычленить явления, традиционно квалифицируемые как фонетические процессы. Поэтому примеров фонетических явлений «в чистом виде» находится немного:

ассимиляция: [пупка] *губка* (3;1), [бупки] *губки* (3;5);

эпентеза: [х'ил'эп] *хлеб* (3;5).

Особенность речи девочки А в том, что в ее словах одновременно присутствует **нагромождение разных фонетических явлений**. В результате нередки случаи, когда в слове правильно произносятся только гласные. Далее приведем нашу попытку интерпретации слов, одновременно содержащих целый ряд фонетических процессов.

Множественное искажение слов:

[к'ијус'и] *ключи* (3;5) – субституции и наращение,

[п'ипоп] *грибок* (3;1), [п'ипок] *грибок* (3;5) – субституция, ассимиляция и сокращение кластера,

[т'итот'ик] *цветочек* (3;1 – 3;5) – сокращение кластера, субституция и ассимиляция,

[кущ'] *груши* (3;1) – сокращение кластера, слоговая элизия, субституция,

[сојк] *соска* (3;1) – нетипичная замена и слоговая элизия,

[с'ас'ок] *флажок* (3;1) – сокращение кластера, субституция и ассимиляция,

[к'ил'ют'с'и] *ключи* (3;1) – наращение и замены,

[јас'ан] *звезда* (3;1) – здесь правильно передана только слоговая структура слова, в слове сокращен кластер, субституции и наращение,

[макојка] *морковка* (3;1) – сокращение кластера и нетипичная замена,

[ис'ан'у] *не знаю* (3;1) – пропуск, метатезис и наращение,

[сасок] *флажок* (3;1) – упрощение кластера и ассимиляция,

[б'и б'эјка] (3;1), [б'и б'эс'ка] (3;5) *овечка* – замена по губному признаку [в'] → [б'], по зубному признаку [ч'] → [с'], далее регрессивная ассимиляция,

[кајат'ас'] *карандаш* (3;5) – типичные и нетипичная замены и пропуск,

[д'эс'ит'] *держит* (3;5) – пропуск и замены,

[вд'ивэј] *дверь* (3;5) – наращение и субституция,

[jad'ijə] *радио* (3;5) – субституция и ассимиляция.

Большое количество слов с сочетанием нескольких фонетических процессов – черта, присущая речи детей с СНЯР. Однако наш информант таковым отнюдь не является. Это подтверждают результаты последнего тестирования: когда девочке было 5;7, она быстро и правильно назвала все картинки на двух языках. Фонетическое оформление речи, в том числе и спонтанной (девочка охотно беседовала с автором на разные темы), было почти безупречным. Во время последнего тестирования у А был отмечен лишь один случай межзубного сигматизма и одна субституция: [ч'ул'ен'] *тюлень* (5;7) которую можно объяснить гиперкоррекцией или заменой по аналогии со словами «чулан», «чулок», «чудо».

В начале лонгитюда у А финский язык был значительно слабее русского. Большую часть слов девочка не могла называть самостоятельно, поэтому ее речевая продукция в 3;1 – это в основном результат повторения слов за взрослым. Рассмотрим ошибки звукопроизношения А в финском языке.

вокализм

На начальном этапе лонгитюда в речевой продукции на финском языке у информанта А встречается большое число вокалических ошибок. Наиболее проблематичными становятся лингвоспецифические гласные, т. е. дифтонги, а также [ä] и [y]. При воспроизведении [ö] ошибок не наблюдается.

дифтонги

Девочка неверно произносит все исследуемые дифтонги, замещая их либо гласными, либо другими дифтонгами:

[yö] → [ö] [sö] *syö* (3;1),

[ou] → [ö] [jöju] *joulu* (3;1), [ou] → [o] [jojukuusi] *joulukuusi* (3;5 – 3;10),

[au] → [ai] [aito] *auto* (3;1).

[eu] → [e:] [ne:la] *neula* (3;1),

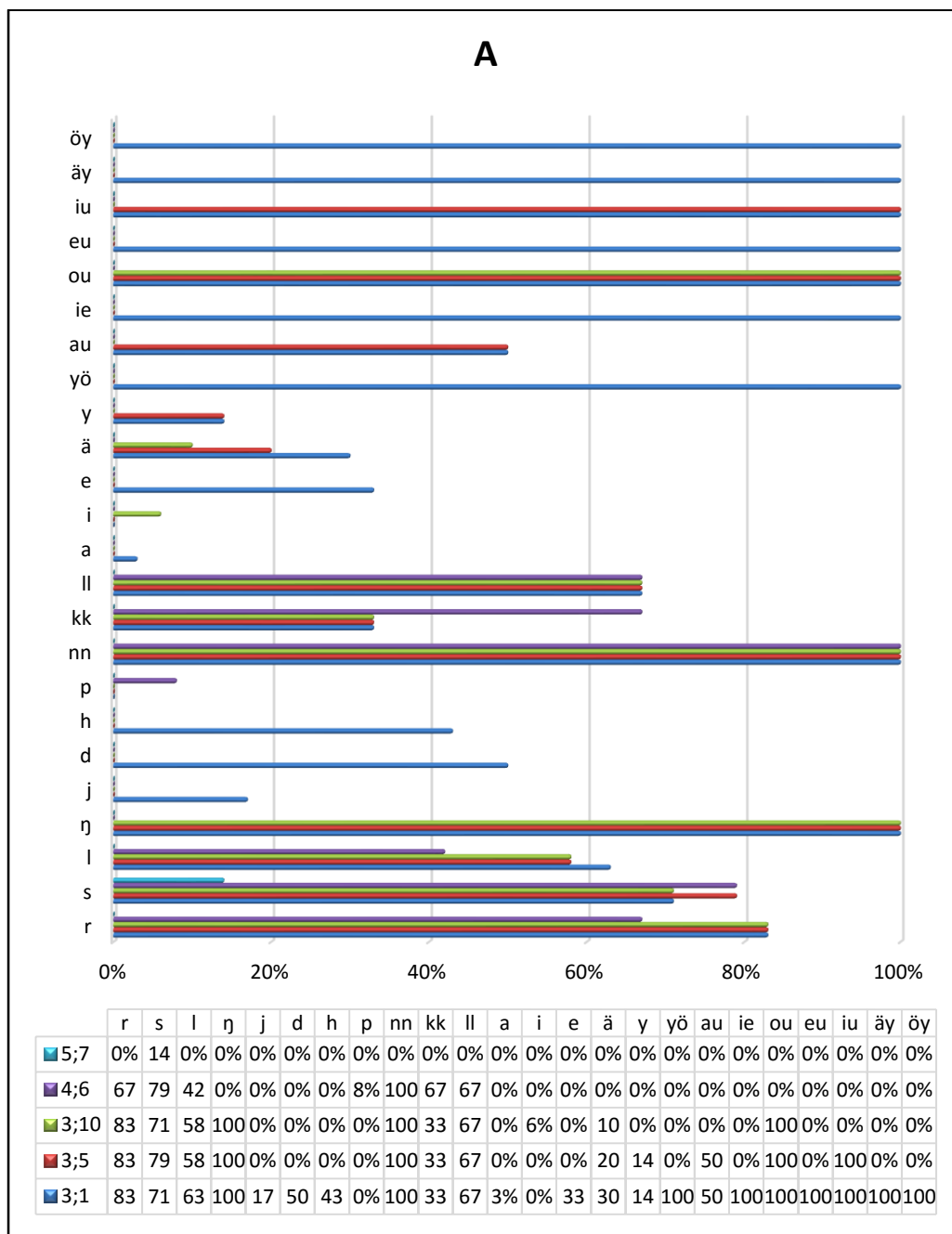
[iu] → [i:] [vi:lu] *viulu* (3;1 – 3;5),

[ie] → [e:] [se:ni] *sieni* (3;1),

[äy] → [ä:] [tä:nä] *täynnä* (3;1),

[öy] → [öi] [pöitä] *pöytä* (3;1).

График 12. Доля фонетических и фонематических ошибок в финском языке у информанта А



[ä] и [y]

Подобно многим другим билингвам, А делает следующие типичные замены гласных:

[ä] → [a] [θydan] *sydän*, [sijma] *silmä* (3;1 и 4;6), [siima] *silmä* (3;10),

[y] → [u] [kunä] *kynä* (3;1).

[a], [i], [e]

Кроме того, заменам подвергаются и гласные вокалического минимума, что можно объяснить (1) недоразличением оппозиции **краткий – долгий гласный**: [i] → [ii] [siima] *silmä* (3;10); (2) неокончателюстью базовой лексики, напр. в случае: [a] → [i]: [kukki] *kukka* (3;1), [i] → [e]: [ove] *ovi* (3;10); (3) неусвоенностью некоторых морфологических категорий и их формальных признаков: [e] → [i]: [veitsit] *veitset* (3;1).

КОНСОНАНТИЗМ

[ŋ]

Проблематичных согласных в финском языке у А много, одним из них стал [ŋ], который произносился неправильно в период 3;1–3;10. Как и другие билингвы и взрослые, изучающие финский как иностранный, девочка заменяла этот звук сочетанием [ng]: [kengät] *kengät* (3;1–4;6).

[l], [ʃ], [r]

Эти три звука можно объединить в одну группу на основании оформленности, информант чаще всего воспроизводит их как идентичные, а именно заменяет их общим субститутотом [j]: [jatio] *radio*, [kojva] *korva*, [jippu] *lippu*, [sijma] *silmä*, [pöjö] *pöllö*, [pajo] *pallo* (3;1–3;10), [ojava] *orava*, [pujka] *pulka* (3;5), [neuja] *neula*, [pejhonen] *perhonen*, (3;5–4;6), [kynttija] *kynttilä* (3;10), [kejo] *kello* (3;10–4;6), [tajo] *talo*, [kaja] *kala* (3;1–4;6), [jehmä] *lehmä*, [puika] *pulka* (4;6).

Нарушения произношения указанных звуков, однако, не исчерпываются этой субституцией. Так, в начальной позиции согласный [l] преимущественно опускается: [aiva] *laiva*, [ammas] *lammas*, [eija] *leija*, [orpu] *lorpu*, [tuoi] *tuoli* (3;1), [eipä] *leipä*, [ehmä] *lehmä* (3;5). В 4;6 появляются начатки [l] в словах *laiva*, *lehmä*.

Дрожащий [r] изредка заменяется субститутотом [d]: [odava] *orava* (3;1). В 4;6 появляется одноударный вариант дрожащего в словах *orava*, *päärynöitä*, *perhonen*, *porkkana*, *korva*. В 5;6 информант А произносит

напряженный, подчеркнутый, рокочущий дрожащий [r]. Таким образом, в этот момент формирование дрожащего можно считать состоявшимся.

[s]

Этот звук формируется дольше всех остальных, процесс освоения включает в основном искажения, но бывают пропуски ([itu] *istu* (3;1)) и субституции ([s] → [f] [tafku] *tasku* (3;5)). Искажения представлены, прежде всего, межзубным сигматизмом: [θydan] *sydän* (3;1–3;10), [kiθθa] *kissa*, [lammaθ] *lammas*, [lapθi] *lapsi* (3;5–4;6), [jätθki] *jätski*, [θieni] *sieni*, [θakθet] *sakset*, [taθku] *tasku* (3;10–4;6), [kampauθ] *kamppaus* (слово из спонтанной речи) (4;6). Реже информант А произносит звук, одновременно напоминающий [s] и [š], в частности, в словах *sakset*, *istuu* (3;5). В 5;7 в становлении [s] замечен сильный прогресс: звук произносится в основном правильно, лишь в 14 % отмечено остаточное явление межзубного сигматизма.

[d], [p]

Данные согласные подвергаются субституции следующим образом: [d] → [t]: [jatio] *radio* (3;1–3;5), [p] → [b]: [böytä] *pöytä* (4;6). По качеству и срокам эти замены соответствуют процессам оглушения, реже озвончения, наблюдаемым в русском языке. Как уже указывалось выше, в русском языке распространены замены звонких согласных глухими, аналогичный процесс наблюдается и при произнесении финских слов.

[h], [j]

Щелевой ларингальный [h] на ранней стадии эксперимента пропускается или заменяется: [täti] *tähti* (3;1), [h] → [k] [peikonen] *perhonen* (3;1). Также пропускается [j] в начальной позиции, напр. в слове *jäätelö* (3;1).

двойные согласные

Двойные согласные либо замещаются (см. примеры на замену [ll] → [j] выше), либо сокращаются до одиночных: [kk] → [k] [poikana] *porkkana* (3;1–4;6), [nn] → [n] [täynnä] *täynnä* (3;1–4;6).

Интерференция

Трансфер звуков из русского в финский особенно заметен у информанта А на начальной стадии лонгитюда. При этом переноситься могут:

- 1) отдельные звуки [л] → [л'] [jol'ukuusi] *joulukuusi* (3;1); [с] → [щ] [ʃukat] *sukat*, [ʃudän] *sydän* (3;1),
- 2) группы из палатализованного согласного и примыкающего к нему гласного (в русском языке [и] закономерно следует за палатализованным): [с] → [щ] [lapʃi] *lapsi*,
- 3) все звуки, входящие в состав слова: [л'аат'ил'о] *jäätelö*, [пул'ка] *pulka*.

Нетипичные замены

Как и в русском языке, в финском встречаются нетипичные замены: [jissa] *kissa*, [käinät] *kengät* (3;1), [hebonen] *hevonen* (4;6).

В ряду **фонетических процессов** отмечены следующие:

- **наращение:** [oleipä] *leipä* (3,1), [kakhtus] *kaktus* (3;10);
- **ассимиляция:** [nuna] *juna*, [nänä] *nenä* (3;1), [gengät] *kengät* (3;10);
- **слоговая элизия:** [kynti] *kynttilä* (4;6);
- **метатезис:** [katkus] *kaktus* (3;1–3;5).

Множественные искажения

Обращают на себя внимание множественные искажения, хотя и не такие многочисленные, как в русском языке:

- [pujehen] *puhelin* (3;1) – метатезис, субституция согласного и гласного,
[häväjänen] *hevonen* (3;1) – нетипичные замены или ассимиляция и наращение,
[staiku] *tasku* (3;1) – метатезис и наращение,
[äimä] *lehmä* (3;1) – пропуск, ассимиляция гласных и замена.

Трактовку некоторых реализаций затрудняет сходство слов информанта А не столько со словами-эталоном, сколько с другими словами, имеющими похожее фонетическое оформление. Нам представляется, что приводимые ниже примеры стоит толковать не как искажения искомым слов, а как смешение слов на основе некоторого (иногда далекого) фонетического сходства, напр.: [koila] *korva* по аналогии с *koira* (собака), [leiki] *leija*, как *leikki* (игра) (3;10), [raija] *pallo*, как *paijaa* (гладит) (4;6).

Итак, анализ речевой продукции позволяет охарактеризовать А как билингва, поздно начавшего правильно говорить. В 3;1 языковая компетенция информанта в русском языке была еще очень слаба, а в финском девочка только начинала делать первые шаги. В связи с этим у А было отмечено рекордное количество ошибок, включающее в себя наряду с возрастными и типичными билингвальными ошибками «нетипичные» фонетические нарушения и множественные искажения фонетической структуры слов, идентичные ошибкам детей с СНЯР. Кроме того, на начальной ступени фонетического развития девочка делает большое количество вокалических ошибок в финском языке, что также сближает ее с детьми, имеющими проблемы языкового развития. Особенно на начальном этапе лонгитюда заметна доминантность русского языка и основанная на ней интерференция в направлении из русского в финский. По отношению ко многим группам звуков имеет место однооформленность, в результате которой ряд звуков заменяется одним субститутотом или одинаковым образом искажается. Эта однооформленность одновременно охватывает фонетически близкие звуки и русского, и финского языков, так, дрожащие и боковые наиболее часто заменяются полугласным [j] или [ф/ф], а свистящие, шипящие, аффрикаты и финский звук [s] произносятся межзубно. Типичные в речи А консонантные замены, оглушение звонких и палатализация непалатализованных, распространены не только в русском, но и в финском языке.

В конце лонгитюда в фонетическом развитии информанта А замечен сильный прогресс, в частности, завершается становление практически всех звуков, исчезают ошибки и полностью нивелируется интерференция из русского в финский язык. Двуязычие А приближается к сбалансированному.

6.8 Результаты эксперимента. Основные черты фонетического развития шестерых билингвов – участников лонгитюдного эксперимента

Лонгитюдное исследование показывает, что ошибки звукопроизношения у разных информантов вполне сопоставимы по качеству и количеству. Это позволяет сделать вывод о том, что несмотря на индивидуальные траектории развития у шести участников лонгитюда явно просматриваются общие билингвальные особенности. Общая картина нарушений звукопроизношения у исследуемых информантов дается в нижеследующих сводных таблицах (Таблица 13 и Таблица 14), где обозначены наиболее явные зоны риска (звуки, в которых возникают ошибки звукопроизношения).

Таблица 13. Согласные, гласные и кластеры, в которых наблюдались ошибки звукопроизношения в русском языке у участников лонгитюдного исследования в разные возрастные периоды

	3;0-3;8	3;9-4;7	4;8-5;2	5;3-5;8	5;9-6;7	6;8-7;2
А	р,р',л,л',с,с',ш,щ,ч',ш',з,ж,к',д,т,б,б',г,м,в',ф,й все кластеры	р,р',л,л',с,ш,щ,ч',ш',з,ж,т,д,г,б,в',и,ы все кластеры	р,р',л,л',с,ш,щ,ч',ш',з,ж,д,г,б,ы все кластеры	р,р',л,л',с,ш,щ,ч',ш',з,ж,г,б,п,н' кл,пл,жн,рк,гли	с,т'	
Б	р,р',с,с',ш,щ,ч',ш',з,ж,г гр,рк,шк,ск	р,р',с,с',ш,щ,ч',ш',з,ж,г гр,рк,ск	р,с,ш,щ,ч',ш',з,ж,д ст	р,с,ш,щ,ч',з,ж,д ст	р,р',с,ц,ж,д	
Г	р,с,ч',ж,з,г,б,й	р,ч',ш,г,й и фл	с,с',ж,ч',ш,н',в',й	р,с,с',ч',з,н',й ы	р,с,ч',ц	
Д		р,р',л,л',с,ш,ч',ц,з,ж,г,д,н,б,б',в',м',ф,и,ь гр,кр,зв	р,р',л',с,ш,ч',ц,з,ж,д,г,в',б',ф,и,ы,ь гр,зв,фл	р,р',с,ш,ч',ц,з,ж,г,д,н,н',б',в',м',и гр,зд	р,р',с,с',ш,ч',ц,з,ж,б',т',н',м',в',и гр,зм,зв	р,с,с',ч',з,ж
Е		р,р',л,л',с,с',ш,щ,ч',з,ж гр,фл,пл,жн,зв,рк,св,кт,цв,шл	р,р',л',с,с',ш,щ,ч',з,ж,ф гр,пл,жн,зв,рк,кт,цв	р,р',с,с',ш,щ,ч',з,м',й гр,жн,зв,кт,цв	р,р',с,з,ш гр,жн,зв,св	с,ц
В		р,р',л,л',с,с',ш,щ,ч',з,ж,т'	р,р',л,л',с,с',ш,щ,ч',з,ж,т' ст,гли	р,р',л,л',с,с',ш,щ,з,ж	р,р',л,л',с,с',ш,щ,з,ж,т',ь	р,с,с',ш,щ,з,ж,б,т'

Как показано в Таблице 13, самыми сложными из русских согласных для детей этой группы являются твердые [р] и [с], они присутствуют в списке неусвоенных звуков у всех детей во все периоды тестирования. Все дети, за исключением мальчика Г, с трудом усваивают дрожащий

[p']. Боковые [л], [л'] вызывают проблемы у всех, кроме мальчика Г и девочки Б. Трудности связаны также с лингвоспецифическими свистящими, щипящими, аффрикатами, оппозициями по мягкости-твёрдости, звонкости-глухости. Консонантные ошибки встречаются в разных позициях в слове, но особенно трудно усваиваются стечения согласных. Трое из шести информантов систематически неверно реализуют гласные [ы], [и] и безударный [ь]. В целом заметно, что каждый ребенок имеет свой достаточно большой набор трудных согласных, но на фоне других детей выделяется трехязычный Г, у которого сравнительно мало ошибок звукопроизношения.

Таблица 14. Согласные, гласные и кластеры, в которых наблюдались ошибки звукопроизношения в финском языке у участников лонгитюдного исследования

	3;0-3;8	3;9-4;7	4;8-5;2	5;3-5;8	5;9-6;7	6;8-7;2
А	r,s,l,η,j,d,n,h,k nn,kk,ll a,e,y au,ou,eu,ie,iu,yö,äy,öy hm,ht,nt,kt	r,s,l,η,n nn,kk,ll u,y au,ou,iu hm,ht,nt,kt	r,s,l,η,k nn,kk,ll i ou	r,s,l,η,v,p nn,kk,ll	s	
Б	r,s,l,v,h,k eu	r,s,l,d,v,p	r,s	s a	s,k	
Г	l	j	r,s,t ll	j,t	r,s	
Д		r,s	r,s	r,s	r,s	s
Е		r,s,l,η, j a ie kt	r,s,l,η, j ie kt	r,s,l, j a	r,s,l,η, j,t a	s,η pp,mm,kk ä,ö ää
В		r,s,l,η, j,k tt a,e,y au,uo	r,s,l,η, j,d kk a,i,ä uo, ie	r,s,l,η, j kk,tt i	r,s,l,η, j,v,n,k tt,ll uo kt	r,s,l,η,h kk u,ä

В финском языке труднее всего усваиваются [r], [s], [l], лингвоспецифический [η], двойные согласные и стечения согласных. По сравнению с гласными русского языка финские гласные вызывают намного больше затруднений, так, большинство информантов делали ошибки при произнесении практически всех гласных, даже гласных раннего онтогенеза

[a], [e], [u], [o]. Однако, как и ожидалось, наибольшее количество ошибок звукопроизношения связано с гласными позднего онтогенеза звукопроизносительной стороны языка: [y], [ä], [ö] и дифтонгами. Сравнение отрицательного материала разных детей дает первоначально представление об индивидуальных траекториях их фонетического развития. В то время как в русском языке пятеро из шести детей делают большое количество произносительных ошибок, в финском языке три ребенка: трехязычный мальчик Г, а также двуязычные девочки Д и Б – явно опережают других детей в фонетическом развитии, что связано с доминантностью финского языка. У девочек она была неизменной на протяжении всего их языкового развития, а у мальчика финский занял доминирующую позицию вскоре после того, как активный, общительный ребенок стал посещать детский сад. По-видимому, усвоение третьего языка на базе хорошо сформированных двух первых не представляет для информанта Г сложности.

Интересно, что даже на фоне некоторых неблагоприятных условий для развития финского (например, у двух детей изначально дома не говорили по-фински) фонетическое развитие в этом языке проходит быстрее и проще по сравнению с русским. Однако это не гарантирует доминантности финского языка у всех информантов. У трех детей из шести: мальчика Е, девочек Д и Б – финский сохраняет доминирующий статус на протяжении всего лонгитюда, у мальчика В, напротив, русский остается сильным. Эти четверо – симультанные билингвы. Трехязычный Г изначально продемонстрировал исключительно высокий уровень знания и русского, и финского языка. Несмотря на заметный регресс фонетического развития в середине лонгитюда, русский и финский языки сбалансированы таким образом, что показатели мальчика приближаются к монолингвальным. Информант А, будучи поздно начавшим говорить сукцессивным билингвом, продемонстрировала, насколько быстро двуязычный ребенок способен преодолеть сильное отставание сразу по двум языкам. Несмотря на трудное начало билингвального пути, в возрасте 5;7 девочка становится вполне сбалансированным билингвом. Пример А ставит под сомнение тезис о том, что одновременное сильное отставание сразу по двум языкам свидетельствует о СНЯР; возможно, это положение неприменимо к ранним стадиям развития звуковой стороны речи.

Лонгитюд обнаруживает, что билингвы допускают те же фонетические и фонематические ошибки, что и монолингвы. Эти возрастные

нарушения касаются усвоения «сложных» звуков позднего периода онтогенеза звуковой системы. По сравнению с монолингвами у билингвов заметно отставание в темпах фонетического развития.

Типичные билингвальные ошибки касаются упомянутых звуков позднего онтогенеза, а также лингвоспецифических. Разница заключается в качестве ошибок: у билингвов обнаруживается более широкий спектр субститутов (например, происходит смешение, а именно, взаимозамены сибилантов и аффрикат), к тому же встречаются неожиданные, незакономерные замены звуков консонантного и вокалического минимумов (не наблюдаемые у монолингвов). С другой стороны, на определенном этапе развития наступает переход к изоморфизму субститутов (один и тот же субститут может одновременно заменять разные звуки) не только у отдельных детей, но и в пределах целой группы информантов. Так, в качестве заменителя всех сибилантов и аффрикат, а также финского [s] фигурируют межзубный [θ] и [ф]. Нам представляется, что такое однообразие реакций информантов объясняется, прежде всего, трудностями различения однотипных звуков (лингвоспецифических согласных русского языка).

Лонгитюдные наблюдения интересны тем, что помогают проследить фонетическое развитие двуязычных информантов. Лонгитюд еще раз свидетельствует о том, что ошибки, свойственные СНЯР, могут быть и проявлениями билингвизма. Примером тому становятся вокалические ошибки (особенно многочисленные в финском материале) и множественные искажения фонетической структуры слова. Полученная информация показывает, что в целом у многих детей развитие проходит неравномерно, более удачные периоды сменяются менее удачными, ранее усвоенные звуки «теряются», заменяются разнообразными субститутами.

Наиболее поступательно и прямолинейно идет становление дрожащих [p] – [r]. Интересно, что у информантов Г, Б и А формирование русского [p] завершается быстрее (3;1–5;0), чем у русскоязычных монолингвов (в среднем от 5;0 до 7;0) (Гвоздев 1961; Бельтюков, Салахова 1975; Елисеева 2008а, 2014 и др.). Что касается окончательного становления финского [r], то у всех шести информантов оно произошло в более сжатые сроки (3;1–6;6) по сравнению со средними показателями финских молилингвов (около 7;0) (Toivainen 1990; Iivonen 1994а, 1998, 2009; Kunnari 2000; Savinainen-Makkonen 2001; Korpinen, Nasrettdin 2009; Saari-Helin et al. 2011 и др.). Кроме того, трое из шести информантов: Г,

В и Д – окончательно усваивают финский дрожащий быстрее русского, при этом на последней стадии развития рассматриваемого звука у этих детей отмечается частое использование одноударного дрожащего (т. е. «слабого варианта»), затем возникает подчеркнутый, напряженный, многоударный звук (т. е. «сильный вариант»), близкий к узуальной разновидности финского [r]. Последний некоторое время параллельно используется и в русском языке, в результате такой активной артикуляционной практики постепенно формируется более характерный для русского языка дрожащий согласный с меньшим количеством колебаний. Нам представляется, что описанный случай позволяет говорить (1) об акселерации развития русского дрожащего под влиянием соответствующего финского и (2) об акселерации становления дрожащих одновременно в двух языках под влиянием двуязычия или многоязычия (у трехязычного Г становление дрожащих и в финском, и в русском происходит в рекордно короткие сроки).

Другая картина наблюдается в формировании [с], [с'] и [s], проходящем неравномерно и волнообразно. У многих информантов периоды правильной реализации чередуются с периодами смещения согласных и осложняются межъязыковой интерференцией. По материалам лонгитюда все шесть информантов осваивают [с'] значительно позднее (в среднем в сроки от 5;0 до 7;0) своих одноязычных сверстников (2;0–2;7). Становление [с] также происходит с заметным отставанием от монолингвов, прогресс в развитии этого звука у участников лонгитюда начинает наблюдаться только в 6;0, в то время как у монолингвов окончательное становление [с] происходит в 2;8–3;3 (Гвоздев 1961, Бельтюков, Салахова 1975 и др.). Собранный материал также показывает, что у большинства информантов этой группы палатализованный [с'] не усваивается раньше непалатализованного [с], как это происходит у одноязычных детей, тем самым это еще раз доказывает сложность освоения мягких согласных билингвами. Аналогично финский согласный [s] формируется у участников лонгитюда позднее, чем у монолингвов, так, формирование этого звука у всех шести информантов еще не завершено к 6;0–7;0, в то время как у одноязычных финнов этот процесс завершается в среднем к 3;0–3;11, хотя у многих долго сохраняется сигматизм (Kunnari 2000; Savinainen-Makkonen 2001 и др.). Таким образом, в данном случае можно говорить о деселерации данного аспекта фонетического развития в условиях двуязычия. Освоение рассмотренных согласных, вероятно, тормозят существенные артикуляционные различия ([с],

[с'] ≠ [s]) и неразличение близких по фонетическим характеристикам сибилянтов и аффрикат русского языка.

В данном эксперименте у пяти участников из шести обнаружена межъязыковая фонетическая интерференция. Ведущим направлением трансфера становится перенос из доминантного в субдоминантный (финский → русский у Б, Д, А и русский → финский у В). Однако бывает и наоборот, например, у упомянутого В ближе к завершению лонгитюда появляются случаи трансфера из субдоминантного финского в доминантный русский, связанные с усилением компетенции в финском языке. Фонетическая интерференция проявляется в виде неразличения важных для русского языка фонологических оппозиций по глухости-звонкости, твердости-мягкости, неспособности произносить сибилянты (свистящие и шипящие) и аффрикаты, наконец, в виде переноса словесного ударения, переноса отдельных звуков или звукокомплексов из одного языка в другой. Особенно ярко интерференция проявляется в речевой продукции информанта Д: девочка чаще других переносит звуки из доминантного финского в субдоминантный русский, нередко заменяя все звуки в слове финскими звуками, в результате чего ее речи присущ ярко выраженный финский акцент. У большинства детей интерференция постепенно стирается по мере формирования фонетических систем обоих языков. Особенно явно этот процесс исчезновения интерференции заметен у А.

Итак, в речи двуязычных информантов присутствует фонетическая интерференция, а это значит, что фонетические системы русского и финского языков находятся во взаимодействии. Вопрос о том, насколько тесно эти системы взаимосвязаны, решается по-разному в каждом конкретном случае. Например, у информанта Е это пересечение незначительно, а у информанта Д, напротив, финская фонетическая система внедряется глубоко в зону действия русской фонетической системы. О пересечении систем свидетельствует и изоморфизм, т. е. однооформленность ряда звуков русского и финского языков. Тем не менее, есть и факты, свидетельствующие о разграничении двух фонетических систем у участников данного лонгитюдного эксперимента. Так, например, число трансферов явно ограничено, у каждого ребенка превалирует фонетический материал, без сомнения, оформленный в соответствии с законами русской или финской фонетической системы. Наконец, ни один из информантов, даже А с низкой степенью владения русским и фин-

ским языками на начальной стадии лонгитюда, не имеет единой фонетической системы для двух языков. На основании сказанного можно предположить, что в возрасте от 3;0 до 7;0 у билингвов уже существует две отдельные, хотя и пересекающиеся фонетические системы финского и русского языков.

7 Срезовой эксперимент

Описанный нами лонгитюдный эксперимент помогает наметить некоторые основные линии фонетического развития детей билингвов, поскольку наши информанты наблюдались в возрасте от 3-х до 7-ми лет. Однако для проверки и возможного уточнения результатов интересно рассмотреть фонетическое развитие большего количества информантов по разным возрастным группам, а также сравнить показатели в группе БЛ с показателями групп сравнения МЛ и БЛ СНЯР.

Основная тема настоящего исследования, фонетическое развитие детей-билингвов, понимается нами, прежде всего, как процесс усвоения систем фонем и приобретения произносительных навыков в двух языках в условиях ограниченных возможностей разговорной практики (Kiparsky, Menn 1977; Бернштейн 1990). Ограничение возможностей разговорной практики в одном языке неизбежно вызывается использованием другого языка, иначе говоря, при прочих равных, ребенок в принципе не может общаться на каждом из языков своей языковой пары так много, как монолингвы общаются на своем одном родном языке. Становление звуковой системы у двуязычных детей по понятным причинам может длиться дольше, чем у монолингвов. Фонетическое развитие может проходить по-разному: равномерно, поступательно, а также циклически и неравномерно; в определенные периоды языковые системы могут взаимодействовать, даже смешиваться, в результате чего в речи возникает иноязычный акцент. Оказываясь в более сложных условиях по сравнению с монолингвами, при одновременном овладении двумя языками дети приспосабливаются к ситуации при помощи специальных стратегий упрощения, общих для многих языков (Гвоздев 1961; Салахова 1973; Бельтюков, Салахова 1975; Kiparsky, Menn 1977; Бельтюков 1981). В следующем срезовом эксперименте интересно рассмотреть и сравнить разные аспекты фонетического развития (в том числе фонетические и фонематические ошибки) группы билингвов с группами монолингвов и детей с проблемами речевого развития для выявления отличительных особенностей билингвизма. Для того чтобы рассмотреть возможное влияние билингвизма на фонетическое развитие, будет отдельно анализироваться становление некоторых согласных позднего онтогенеза развития звуковой стороны речи в двух языках, а также проявления межязыковой интерференции. Кроме того, будут описываться фонетические процессы в речевой продукции билингвов, чтобы понять,

как дети реализуют приобретенные умения и навыки на синтагматическом уровне. На основе анализа материала будет составлена классификация фонетических и фонематических ошибок юных билингвов-участников эксперимента.

7.1 Организация срезового эксперимента

Лингвистические наблюдения обобщающего характера часто основываются на речи детей в возрасте от 3-х лет и старше (Воейкова 2011: 40). Кроме того, считается, что в возрасте около 3-х лет у монолингвов начинается период окончательного становления произношения (см. разделы 3.1.1. и 3.1.2.). Описываемая в этой главе серия экспериментов была проведена в синхронном срезе в 2010–2011 гг. Тогда в тестировании приняли участие 4 группы детей от 3-х до 6-ти лет в общем количестве 126 человек:

- 1) **нормально развивающиеся билингвы (БЛ):** 46 детей из двуязычных хельсинкских детских садов «Калинка» и «Мишка» (в группу включены симультанные и последовательные билингвы),

Таблица 15. Количество и возраст информантов-билингвов

условные возрастные группы		девочки	мальчики	всего
3 года	3;0–3;5	6	2	8
4 года	3;6–4;5	8	7	15
5 лет	4;6–5;5	6	5	11
6 лет	5;6–6;1	3	9	12
Всего				46

- 2) **русские монолингвы (МЛР):** 40 типично развивающихся русских детей из московского детского сада,

- 3) **финские монолингвы (МЛФ):** 20 финских детей из хельсинкских детских садов,

- 4) **билингвы с нарушениями речевого развития (БЛ СНЯР):** 20 детей-билингвов с нарушениями речевого развития, посещавших русскоязычного логопеда в г. Хельсинки.

Таблица 16: Средний возраст участников эксперимента в группе билингвов и в контрольных группах

условные возрастные группы	БЛ	МЛР	МЛФ	БЛ СНЯР
3 года	3;3	3;1	3;4	3;3
4 года	4;0	4;4	3;11	4;2
5 лет	5;1	5;4	5;2	5;4
6 лет	6;1	6;2	5;11	6;3

7.2 Результаты эксперимента

При рассмотрении фонетического развития билингвов мы исходим из того, что для детей этой группы нормативным стоит считать хорошее усвоение звуковой стороны языка. Артикуляционный тест позволил выявить ряд нарушений звукопроизношения, квалифицируемых как фонематические и фонетические ошибки. Звуки, затронутые нарушениями, можно разделить на (1) неверно произносимые во всех группах испытуемых: БЛ, МЛ (МЛР и МЛФ) и БЛ СНЯР; (2) звуки, в которых делают ошибки только группы БЛ и БЛ СНЯР. Кроме того, в ряде случаев удалось выделить звуки, которые (3) неправильно воспроизводят только дети из группы БЛ СНЯР.

7.2.1 Фонематические и фонетические ошибки в русском языке

В этом разделе представлены результаты, полученные при тестировании русского языка во всех названных группах информантов. Каждый ребенок проходил индивидуальное тестирование, результаты сначала сопоставлялись и обобщались внутри групп, затем проводилось сравнение по группам.

7.2.1.1 Ошибки, общие для всех групп информантов

Рассмотрим нарушения звуковой стороны речи, встречающиеся во всех обследованных группах информантов. Прежде всего обращает на себя внимание лишь незначительное количество ошибок вокализма, общих для МНР, БЛ и БЛ СНЯР; таковые связаны с произнесением одного гласного – [ы].

7.2.1.1.1 Общие ошибки вокализма

Анализ материала показывает, что гласные, за исключением [ы], можно считать усвоенными во всех трех группах (МЛР, БЛ и БЛ СНЯР). Это еще раз подтверждает, что процесс становления вокализма в основном завершается примерно в трехлетнем возрасте. Наибольшее количество ошибок произнесения гласного [ы] продемонстрировали билингвы (12 % от общего количества участников группы), в группе монолингвов 9 % детей ошибались при произнесении этого звука. Судя по графику, группа БЛ СНЯР справилась с этим гласным лучше, чем две другие группы (ошибки отмечены у 5 % информантов), однако такую интерпретацию стоит откорректировать. Дело в том, что речевая продукция детей с нарушениями речевого развития была настолько невнятной, что нам удалось зарегистрировать лишь небольшую часть явных ошибок при произнесении рассматриваемого звука, значительную часть материала не удалось проанализировать.

Итак, явными ошибками, т. е. нарушениями, поддающимися интерпретации, мы считаем следующие субституты гласного [ы] (примеры взяты из речевой продукции БЛ):

- [и] – самый частотный субститут: [мал'ис] (4;3), (6;3) *малыш*, [маш'ина] (4;5) *машина*, [пол'н'и] (4;4) *полный*, [д'иба] (4;5), [р'иба] (5;4) *рыба*; [ножн'иц'и] (5;4) *ножницы*,
- [і] – трансфер из финского, другое систематически повторяющееся фонематическое нарушение: [кріп] (4;2, 6;3) *гриб*, [тіл'ифон] (4;2) *телефон*, [тіс/шы] (4;2) *часы*, [скріпкь] (4;3) *скрипка*, [ріб'онак] (5;5) *ребёнок*, [маш/щ'іна] *машина* (6;3).

Последний субститут – это проявление интерференции, свидетельствующее о недоразличении оппозиции [ы] – [и], отсутствующей в финском. При сравнении звуков [ы], [и], [і] обращает на себя внимание их артикуляционная и акустическая близость, с одной стороны, и существование тонких артикуляторных и акустических различий, с другой стороны: [и] – гласный верхнего подъема, переднего ряда, самый узкий из всех русских гласных, по звучанию более яркий, четкий и прозрачный, чем финский звук; при его артикуляции средняя часть спинки языка энергично поднимается к верхнему небу; [і] – гласный верхнего подъема, переднего ряда, более широкий и более задний, чем [и], и более передний, чем [ы]; [ы] – гласный верхнего подъема, узкий, непередний

в начале артикуляции, передний или средний в конце, тем самым в некотором смысле напоминает дифтонги; при артикуляции вся полость языка поднимается к твердому небу и отводится назад, кончик языка приподнят и не касается передних зубов;

Итак, данные тестирования в русском языке показывают, что проблемы усвоения вокализма детьми касаются в основном гласного [ы]. Связанные со звуком [ы] трудности воспроизведения можно объяснить разными причинами, из которых самые весомые – (1) поздняя усваиваемость этого звука у детей в целом (в частности, у монолингвов), (2) отсутствие в финском языке оппозиции, соответствующей /и/ – /ы/, (3) артикуляторная и акустическая близость и тонкие различия звуков [ы], [и], [i].

Далее рассмотрим нарушения звукопроизношения согласных в русском языке. Для этого сначала выделим ошибки, общие для всех трех групп испытуемых, например, ряд типичных замен и искажений.

7.2.1.1.2 Общие ошибки консонантизма

Ошибки консонантизма представлены преимущественно субституциями. Относительно их частотности следует отметить, что замены звуков значительно чаще встречаются в речи билингвов (в среднем 24 % информантов регулярно делали замены) по сравнению с монолингвами (соответственно – 9 %). Интересен вопрос о предсказуемости субституций. У монолингвов замены вполне предсказуемы, т. е. проводятся, по словам А. Н. Гвоздева, в основном последовательно и единообразно, т. к. вся система субституций базируется в первую очередь на артикуляционном родстве звуков (Гвоздев 1995: 25–28). В следующем разделе предполагается проанализировать субституции билингвов с точки зрения предсказуемости / непредсказуемости. В приводимой ниже Таблице 17 указаны наиболее часто встречающиеся у информантов всех трех групп субституции согласных с примерами.

Данная таблица помогает сопоставить субституции, часто упоминаемые в лингвистической литературе (две колонки слева), и найденные в результате настоящего синхронного эксперимента (три колонки справа). Первоначально предполагалось, что ошибки всех трех групп, участвовавших в эксперименте, должны частично совпадать с уже описанными ошибками монолингвов, иначе говоря, типичные ошибки монолингвов должны встречаться также у БЛ и БЛ СНЯР, что позволит выделить так называемые общие для всех групп нарушения звукопроизношения. В

дальнейшем помимо общих ошибок предполагалось найти и особые билингвальные ошибки. Иными словами, мы считали, что на данном этапе анализа мы не найдем ничего нового.

Таблица 17. Наиболее типичные консонантные замены по данным предыдущих исследований (Хватцев 1937, Елисеева 2008а, Пиотровская 2011) и по материалам настоящего срезового эксперимента для МЛР, БЛ и БЛ СНЯР

по данным предыдущих исследований		по данным синхронного эксперимента		
фонемы-идеалы	фонемы-субституты	фонемы-идеалы	фонемы-субституты	
/с/	→ /ф/ → /т/	/с/	→ /ф/ → /с'/ → /ш/ → /ж/	[т'ифы] <i>часы</i> ; [жэфт] <i>ест</i> ; [фа нк'и] <i>санки</i> с'лва] <i>сова</i> ; [с'тул] <i>стул</i> ; [с'а нк'и] <i>санки</i> [шлва] <i>сова</i> ; [нош] <i>нос</i> ; [шпул] <i>стул</i> [жанк'и] <i>санки</i>
/з/	→ /д/	/з/	→ /ж/ → /с/	[жв'о ждач'ка] <i>звездочка</i> [см'э] <i>змея</i>
/ц/	→ /с/	/ц/	→ /ч'/ → /с/	[лфч'а] <i>овца</i> ; [ич'о] <i>яйцо</i> [св'ито к] <i>цветок</i>
/ш/	→ /с'/ → /с/	/ш/	→ /с/ → /с'/ → /ф/ → /ч/	[ко ска] <i>кошка</i> ; [каранда с] <i>карандаш</i> ; [масы на] <i>машина</i> [гру с'и] <i>груши</i> ; [ко с'ка] <i>кошка</i> [паду фка] <i>подушка</i> ; [каранда ф] <i>карандаш</i> [каранда ч] <i>карандаш</i>
/ч'/	→ /т'/ → /ц'/	/ч'/	→ /т'/ → /ш/ → /щ/ → /к'/	[св'э т'ка] <i>свечка</i> ; [т'иф'ы] <i>часы</i> [ба башка] <i>бабочка</i> ; [клуш] <i>ключ</i> ; [ма лшык] <i>мальчик</i> [св'эшка] <i>свечка</i> [ласк'о ска] <i>расческа</i>
/ж/	→ /з/	/ж/	→ /з/ → /ф/ → /с'/ → /ш/ → /щ/	[мро зынаја] <i>мороженное</i> [но фницы] <i>ножницы</i> ; [нлфы] <i>ножи</i> [нлс'ы] <i>ножи</i> [но шницы] <i>ножницы</i> [нощницы] <i>ножницы</i>
/ш/	→ /с'/ → /ш/ → /ч'/	/ш/	→ /с'/ → /ч'/	[рлс'о ч'ка], [рлс'с'о ска] <i>расческа</i> [рлч'о ска] <i>расческа</i>
/р/	→ /й/ → /л'/	/р/	→ /й/ → /л/ → /д/ → /в/	[ји ба] <i>рыба</i> ; [клја н] <i>карман</i> [тлу пка] <i>трубка</i> ; [малко фка] <i>морковка</i> [клда бл'] <i>корабль</i> ; [кдо ва] <i>корова</i> [вы ба] <i>рыба</i> ; [вот] <i>рот</i> ; [ва д'ио] <i>радио</i>
/л'/	→ /н'/	/л'/	→ /й/	[ма јтс'ик] <i>мальчик</i> ; [шја па] <i>шляпа</i> ; [кјуч'], [кјут'с'] <i>ключ</i>
/л/	→ /й/	/л/	→ /й/ → /в/	[б'э јка] <i>белка</i> [по вны] <i>полный</i> ; [во шат'] <i>лошадь</i>

Однако, как видно из таблицы, все три группы испытуемых (МЛР, БЛ, БЛ СНЯР) продемонстрировали более широкий спектр фонематических ошибок, чем ожидалось. Особенно обращает на себя внимание вариативность замен согласных [с] и [р] и появление универсального субститута шипящих [ф]. Одинаковость фонематических ошибок в разных группах, тем не менее, не обязательно указывает на одинаковые причины их возникновения. Например, ошибки типа [шлва] *сова*; [нош] *нос*; [жв'ождач'ка] *звездочка*; [рлч'оска] *расчёска* у монолингвов можно интерпретировать как случаи гиперкоррекции, в то время как у билингвов они часто свидетельствуют о смешении свистящих и шипящих или шипящих и аффрикат.

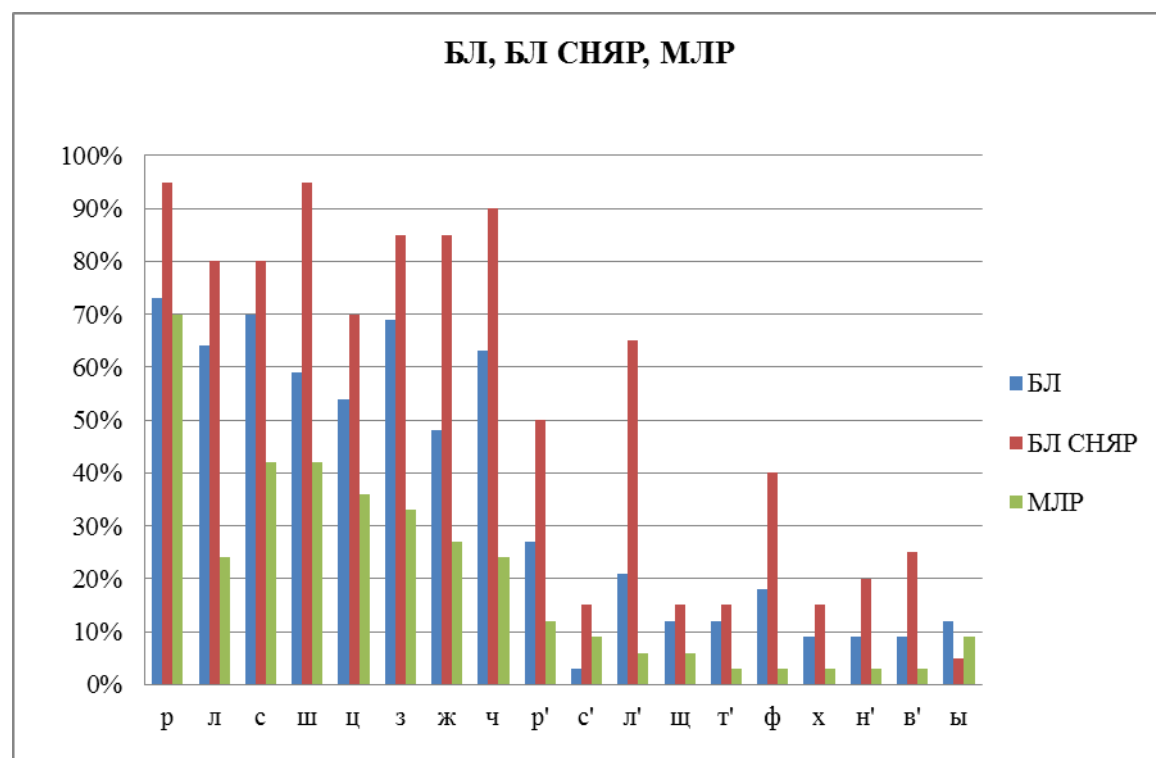
Ошибки звукопроизношения согласных не ограничиваются субституциями. Все три группы информантов продемонстрировали также фонетические ошибки (искажения), сходные с описанными в теоретической главе искажениями монолингвов (см. таблицу 8). Наиболее частотными ротацизмами у всех трех групп были велярный, увулярный и одноударный, сигматизмы были преимущественно межзубными, а ламбдацизмы – двугубными. Ввиду лингвистической направленности данной работы подобные фонетические нюансы более подробно рассматриваться не будут.

Таким образом, на основании проведенного анализа можно заключить, что все три группы информантов имеют общую «проблемную зону», но по своей природе или по причине возникновения ошибки билингвов и монолингвов совпадают лишь частично.

График 13 отображает общую картину нарушений произношения указанных звуков русского языка (фонематические ошибки, например, в виде замен; фонетические ошибки в виде искажений и ошибки звукопроизношения на синтагматическом уровне, такие как пропуски, ассимиляции, метатезы и т. д.), продемонстрированных детьми из всех трех групп (русские монолингвы – МЛР, билингвы с нормальным речевым развитием – БЛ, билингвы со специфическим недоразвитием языка и речи – БЛ СНЯР). На графике показано, сколько процентов всех информантов делали ошибки в указанных звуках, например, наиболее сложным оказался согласный /р/, который неправильно произносили 70 % русских монолингвов, 73 % билингвов и 95 % билингвов с проблемами речевого развития.

Как видно из графика, усвоение большинства звуков, особенно самых сложных в артикуляционном отношении, таких как дрожащий передне-небный [р], латеральный [л], фрикативные [с], [з], [ш], [ж], [щ] и аффрикаты [ц], [ч], проходит быстрее всего в группе монолингвов и медленнее всего в группе билингвов с речевыми нарушениями.

График 13. Звуки, в которых отмечаются фонематические и фонетические ошибки в русском языке у информантов из всех трех групп



7.2.1.2 Ошибки группы билингвов

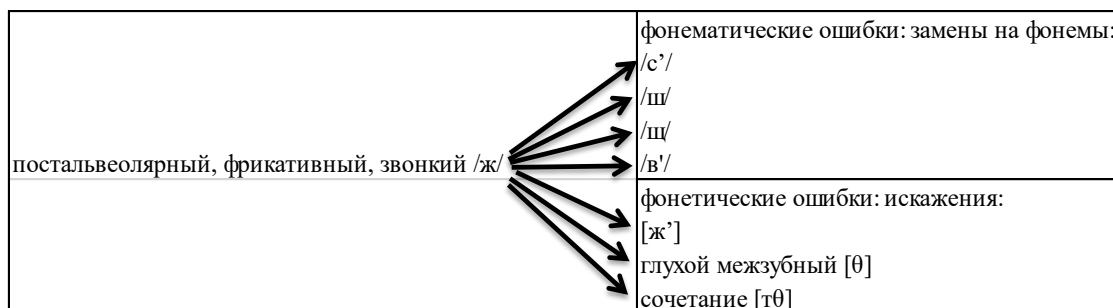
Кроме описанных «общих», у билингвов часто наблюдаются «свои собственные», особые консонантные ошибки, нетипичные для монолингвов в возрасте от 3 до 6 лет.

7.2.1.2.1 Особые консонантные ошибки билингвов

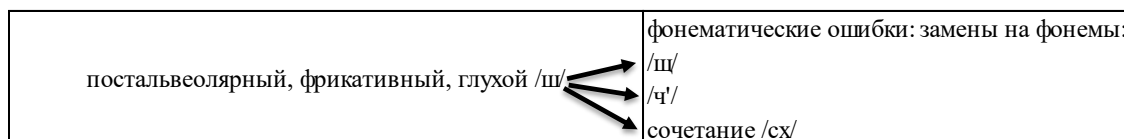
Анализ материала тестирования позволяют выделить, прежде всего, следующие частотные ошибки, встречающиеся в речевой продукции двуязычных детей. Обращает на себя внимание широкая вариативность

субститутов у билингвов, в связи с этим трудно описывать речевую продукцию детей по отдельности. Анализ материала обнаруживает, что многие билингвы непоследовательны в своих ошибках: один и тот же ребенок мог использовать разные заменители или искажения в разных позициях.

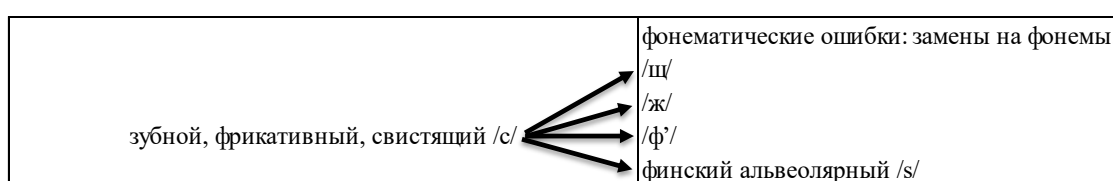
Согласный /ж/ имел у билингвов самое большое количество субститутов и искажений в разных позициях: [н'о^жн'ицы] (4;3), [н'о^шн'ицы] (5;1 и 6;0), [н'о^ж'н'ицы] (6;3), [н'о^θ'н'ицы] (6;2) *ножницы*; [нлс'и] (4;3), [нлж'ы] (4;4), [нлшы] (5;5) *ножи*; [млро^шнлја] (5;3), [млров'инлја] (4;5) *мороженое*. Необходимо отметить, что у некоторых детей было отмечено одновременное присутствие разных субститутов и искажений, напр. [нл^ши] *ножи*, [н'о^ж'н'ицы] *ножницы* (у информанта Р (3;6)), [нлс'и], *ножи*, [н'о^жн'ицы] *ножницы* (у информанта Д1 (4;7)). Другие дети были более последовательными и пользовались одним и тем же субститутом или одинаковым образом искажали рассматриваемый звук: [нл^ши] *ножи*, [н'о^шн'ицы] *ножницы* (у информанта П (4;3)); [нл^θы] *ножи*, [н'о^θн'ицы] *ножницы* (у информантов Т (4;2) и Л (4;5)); [нлж'и] *ножи*, [н'о^ж'н'ицы] *ножницы* (у информанта И (4;6)).



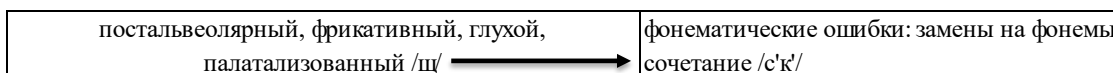
Самым типичным «билингвальным» субститутом шипящего /ш/ был палатализованный шипящий /щ/, встречавшийся в разных позициях: [кланда^щ] (4;4) *карандаш*; [ма^щина] (4;8) *машина*; [ко^щка] (4;3) *кошка*; [бабу^щка] (4;3) *бабушка*. Кроме того, были отмечены и более редкие субституты: [мач'ына] (5;4) *машина*; [схл'апъ] (4;3) *шляпа*.



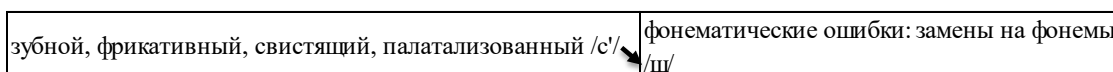
Согласный /с/ подвергался заменам в начале, середине и конце многих слов, в том числе хорошо знакомых и часто употребляемых: [je**шт**] (4;3), [je**ф**'т] (4;3) *ест*; [на**шк**'и] (4;3) *носки*; [ч'и**ф**'и] (5;1 и 5;2), [т**ф**'и**ф**'и] (4;5) *часы*; [гла**ш**] (6;1) *глаз*; [so**с**ка] (6;5) *соска*; [по**ж**ист], (4;3) *поезд*; [но**с**] (4;4) *нос*. У одного ребенка мог присутствовать либо один субститут: [ша**в**а] *сова*, [шту**л**] *стул*, [но**ш**] *нос*, (у информанта Н (5;3)) или одно искажение: [so**т**ка] *соска*, [на**т**к'и] *носки*, [ч'и**т**и] *часы* (у информанта С (5;4)), либо одновременно несколько разных субститутов и искажений: [та**в**а] *сова*, [je**ф**т] *ест*, [но**ш**] *нос*, [фа**н**к'и] *санки* (у информанта М (5;1)).



Палатализованный согласный /щ/ заменялся по признаку мягкости сочетанием двух палатализованных согласных в слове [рЛс'к'оскь] *расчёска* (у информанта Р (5;1)).



Палатализованный свистящий заменялся палатализованным шипящим также по признаку мягкости: [ч'а**ш**ик'и] (5;1) *часики*; [ш**ц**ид'ит] (4;5 и 6;1 и 6;2) *сидит*; [ш**э**рцэ] (4;3 и 5;1 и 6;1) *сердце*. Эта субституция была широко распространена в группе БЛ.



Аффриката /ц/ подвергалась заменам особенно часто в слове *цветок* [тсв'иток] (4;5 и 5;3 и 5;5 и 6;1 и 6;3 и 6;2), [св'иток] (5;1 и 6;2 и 6;4), [св'иток] (6;4); [с'эрт'с'э] (4;2); кроме того, ошибки наблюдались и в двух других словах теста *сердце* [с'эртсэ] (6;5); *яйцо* [итсо] (6;2). Как видно из приведенной ниже схемы, заместителями были либо звукосочетания [тс], непалатализованные или палатализованные, либо согласный /с/ или соответствующий финский /s/.

альвеолярная, апикальная, свистящая аффриката /ц/	фонематические ошибки: замены на: сочетание /тс/ сочетание /т'с'/ /с/ финский слабый, альвеолярный /s/
---------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Аффриката /ч'/ также имела много разных субститутов: [плас'ит] (4;3) *плачет*; [бабат'с'ка] (4;3), [бабащкь] (6;3) *бабочка*; [клуш] (5;4), [кл'уш] (6;2) *ключ*; [платθит] (4;3), [плащит] (6;3) *плачет*; [св'эщкь] (6;3) *свечка*. То, что одни и те же дети пользовались разными субститутами этой фонемы в разных словах, также подчеркивает трудности ее усвоения.

постальвеолярная аффриката /ч'/	фонематические ошибки: замены на фонемы: /с'/ сочетание /т'с'/ /ш/ /щ/ фонетические ошибки: искажения : сочетание [тθ]
---------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Интересно, что помимо замены палатализованного /т'/ финским /t/ (интерференция: [тил'ифон] (5;1) *телефон*), у билингвов встречается и замена на /ч'/ (возможно, это гиперкоррекция: [ч'ил'ифон] (5;3) *телефон*; [блч'инк'и] (5;4) *ботинки*).

взрывной, зубной, палатализованный /т'/	фонематические ошибки: замены на фонемы: /ч'/ финский /t/
-----------------------------------------	-----------------------------------------------------------------

Как видно из приведенных примеров, наиболее частотные нарушения касаются в основном лингвоспецифических согласных, таких как аффрикаты: твердая /ц/, мягкая /ч'/ и щелевые: шипящие /ж/, /щ/, отсутствующие в финском языке и представляющие трудности для финнов. Аналогичные проблемы возникают у взрослых финнов, изучающих русский язык как иностранный. Об этом свидетельствуют результаты исследования Н. А. Любимовой, обнаружившей в ходе анализа восприятия и воспроизведения фонемного состава русских слов недоразличение свистящих и шипящих щелевых, недодифференциацию щелевых и аффрикат, неразличение между собой аффрикат, недоразличение взрывных и аффрикат (Любимова 2010: 343–348). Итак, наш материал показывает, что

многие ошибки билингвов при воспроизведении указанных лингвосоцифических согласных, представляющие собой, прежде всего, недоразличение этих согласных, идентичны ошибкам взрослых, изучающих русский как иностранный.

Однако не у всех билингвов отмечается недоразличение, например, испытуемая Р (3;4) заменяет все непалатализованные шипящие и свистящие их палатализованными «парами» или другими артикуляционно близкими палатализованными согласными; приведем лишь несколько примеров таких субституций: [падущка] *подушка*, [жэщт] *ест*, [кощка] *кошка*, [лощат'] *лошадь*, [ус'к'и] *ушки*, [нож'ицы] *ножницы*, [сос'ка] *соска*, [з'онт'ик] *зонтик*, [жит'с'о] *яйцо*, [нос'] *нос*, [с'анк'и] *санки*, [как-тус'] *кактус*. Как видно, эта девочка различает между собой шипящие, свистящие и аффрикаты, но ее индивидуальной особенностью в период тестирования является их субституция по признаку палатализованности, напоминающая ошибки развития (или возрастные ошибки) монолингвов. Интересно, что относительно других согласных у этого информанта подобных субституций не происходит, лишь в одном случае отмечена замена в обратном направлении: палатализованный → непалатализованный (как и у многих других билингвов): [т'ул'эн] *тюлень*.

Ссылаясь на сказанное выше, можно предположить, что шипящие, свистящие и аффрикаты могут служить своеобразным «индикатором» билингвального развития, т. к. большинство юных билингвов дошкольного возраста не способны произносить эти звуки правильно в отличие от монолингвов, усваивающих указанные согласные намного раньше, к 3;0–5;0. Высокая частотность нарушений (70 % ошибок при произнесении [с], 69 % – [з], 63 % – [ч], 58 % – [ш], 54 % – [ц], 48 % – [ж], и 12 % – [щ]) обнаруживает, с одной стороны, неусвоенность шипящих и свистящих фрикативных, а также аффрикат у многих билингвов даже в возрасте 5 и 6 лет; с другой стороны, большие трудности в усвоении этих согласных (множество смешений и взаимозамен). Большое число субститутов и искажений также свидетельствует о сложности овладения оппозициями по глухости – звонкости ([ш] – [ж], [с] – [з]), палатализованности – непалатализованности ([щ] – [ш], [с'] – [с] и т. д.).

Следует отметить, что эти две особые, характерные для русского языка корреляции, по глухости – звонкости и твердости – мягкости, отличаются друг от друга характером различий между членами корреляций. Различия между глухими и звонкими более явные, чем различия

между твердыми и мягкими. Так, носители русского языка воспринимают звонкие и глухие как разные звуки, а твердые и мягкие как варианты одного звука. Подтверждение этого явления Л. Л. Буланин находит в системе русской орфографии, где мягкие согласные не имеют специального буквенного обозначения (Буланин 2009: 75). Кроме того, билингвами оппозиция по глухости – звонкости воспринимается несколько легче, поскольку это противопоставление в некоторой степени представлено в финском языке, в то время как оппозиция по твердости – мягкости им незнакома.

Как уже упоминалось ранее, корреляция по твердости – мягкости в русском языке считается одной из самых трудных и самых важных для усвоения (Реформатский 1970; Виноградов 1971; Буланин 2009 и др.). Бинарная оппозиция по твердости – мягкости (с немаркированным твердым и маркированным мягким членом оппозиции) является специфической чертой именно русской фонологии и отсутствует во многих других языках, в том числе и в финском. А. А. Реформатский назвал эту корреляцию «первозначной» для русского языка, подчеркивая ее исключительную важность для практического усвоения произношения и для теоретического освоения фонетической системы (Реформатский 1970: 494). Неслучайно, что большое количество ошибок звукопроизношения связано именно с этой оппозицией.

Ранее при описании общих ошибок уже отмечалась яркая тенденция в отношении этой корреляции: больше всего ошибок при произнесении мягких допускают БЛ СНЯР (до 65 % при произнесении некоторых звуков), а меньше всего МЛР (наиболее высокий процент ошибок при произнесении [p'] – 12 %). Единственным исключением является [с'], этот звук не усвоили 15 % БЛ СНЯР, 9 % МЛ и лишь 3 % БЛ. Таким образом, полученные в срезовом эксперименте данные опровергают результаты лонгитюда о замедленном усвоении [с'] в группе билингвов, напротив, свидетельствуют об ускоренном формировании этого звука у БЛ по сравнению с монолингвами. Итак, анализ «собственно билингвальных» ошибок еще раз подтверждает затрудненную усвояемость палатализованных согласных в группах БЛ и БЛ СНЯР. Затрудненность проявляется, прежде всего, в замедленности, т. е. удлинении сроков усвоения. Как показывает лонгитюд и наблюдения автора за своими детьми, на усвоение противопоставления твердые – мягкие билингвам требуется больше времени, чем монолингвам, тем не менее, по истечении определенного времени эта оппозиция усваивается большинством билингвов.

Замена маркированного члена оппозиции, т. е. мягкого согласного, немаркированным твердым наиболее продуктивна:

[бэлка] (4;3) *белка*; [тул'ен'] (4;3), [тул'ен] (4;4), [т'улэн'] (4;5) *тюлень*; [двэр], (4;4) *дверь*; [свосдачка] (4;3), (5;5) *звездочка*; [р'ибён'ак] (произнесено финское [ö]) (4;3), [рибон'ак] (5;5) *ребенок*; [свэч'ка] (4;4) *свечка*; [лвэч'ка] (4;4) *овечка*; [малтс'ик] (5;3) *мальчик*; [дв'эр] (5;4) *дверь*; [клуш] (5;4) *ключ*.

Обратные замены твердых согласных на соответствующие мягкие встречаются у билингвов гораздо реже:

[игол'ка] (4;5) *иголка*; [пол'н'иј] (5;3) *полный*; [стол'] (4;4) *стол*.

Неразличение оппозиции по твердости – мягкости приводит к трем видам нарушений: (1) тенденции заменять все мягкие твердыми, более характерными для финского языка, (2) взаимозаменам мягких и твердых, (3) произношению с полумягкой артикуляцией твердых зубных звуков [т], [д], [л], [н]. У многих двуязычных детей эта тенденция постепенно сходит на нет, что подтверждают лонгитюдные наблюдения за фонетическим развитием.

Во всех трех группах информантов отмечаются ошибки в усвоении щелевых [ф] и [х]. Считается, что для МЛР эти звуки не представляют значительной трудности и усваиваются обычно уже к двухлетнему возрасту. Так, и в нашем материале лишь 3 % МЛР неправильно произносили эти согласные. БЛ СНЯР, в свою очередь, демонстрируют много искажений при произнесении этих звуков, процент неверно произносивших [ф] достиг 40 %, а [х] – 15 %. БЛ испытывают определенные затруднения при усвоении этих согласных, так, 18 % неправильно произносили [ф] и, соответственно, 9 % ошибались, произнося [х]. Нам представляется, что здесь трудности билингвов обусловлены влиянием финского языка:

- Несмотря на то, что [ф] и [f] практически идентичны с артикуляционной точки зрения, финская фонема имеет маргинальный характер и потому иногда усваивается с трудом. Это означает, что артикуляционный праксис в отношении этого звука (т. е. способ-

ность произносить звук) в русском языке не подкрепляется опытом произнесения в финском. Напротив, трудности произношения в финском языке проецируются на произнесение русского [ф]. Типичными ошибками здесь являются разнообразные, часто «нетипичные» замены или наращения: [т'ил'итон] (4;3) *телефон*; [слак] (4;3), [шлак] (4;3), [хфак] (5;4) *флаг* (в последнем примере, возможно, влияние диалектного *хвлаг* или слова из украинского языка).

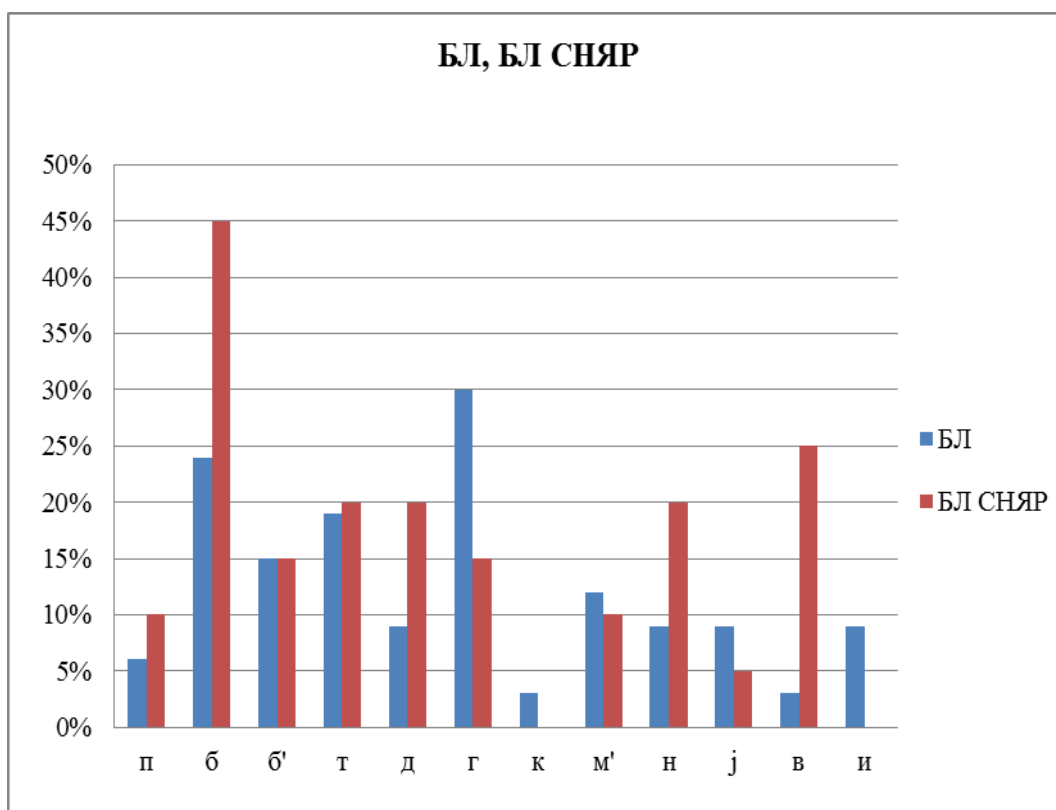
• Чтобы понять причины затруднений, связанных у БЛ со звуком [х], также стоит обратиться к его финскому корреляту. Согласный [h] в финском языке сам по себе не является дефективным или маргинальным, а оттого и не вызывает у финских монолингвов больших проблем с артикуляцией. Но можно предположить, что есть несколько моментов, осложняющих освоение этого звука. Во-первых, звук представлен в речи в виде нескольких контекстуальных аллофонов и поэтому с фонетической точки зрения не имеет определенного места и способа артикуляции, помимо глухих вариантов этот согласный имеет и озвонченные варианты (Iivonen 2009: 58–59). Во-вторых, имеются существенные артикуляционные различия между [х] и [h] (см. схему 2). Русский согласный [х] по месту артикуляции велярный, по способу артикуляции менее заднеязычный и более шумный, чем ларингальный или гортанный по месту артикуляции финский [h] (de Silva et al. 2010: 96–97). По-видимому, это различие также тормозит формирование корректного варианта [х]. Приведем некоторые примеры ошибок: пропуски: [дрлшо] (4;4) *хорошо*; замены: [уша] (4;2) по аналогии с *уши*, [уфа] (6;4) *ухо* (субституция по признаку щели).

Помимо рассмотренных выше ошибок в ходе эксперимента обнаружены нарушения произношения определенных звуков, не наблюдаемые в группе МЛР, т. е. встречающиеся лишь у БЛ и БЛ СНЯР, названные нами типичными билингвальными ошибками.

График 14 показывает, что едва ли не самыми распространенными собственно билингвальными ошибками оказывается недодифференциация звонких и глухих. Наиболее ярко недоразличение звонких и глухих у финско-русских билингвов проявляется на примерах следующих звуков:

- 30 % заменяют звонкий [г] на глухой [к] (по признаку велярности): [кр'ип] (4;3) *гриб*; [клас] (4;3), [клаθ] (6;3) *глаз*; однако бывают и другие замены: [хр'ибок] (6;2) *грибок*;
- 24 % билингвов заменяют звонкий [б] на глухой [п] (по признаку губно-губной артикуляции): [пабушка] (5;4) *бабушка*; [план] (4;3), (6;3) *баран*; [п'элачка] (4;3) *белочка*; [плат'инк'и] (4;3), (6;2) *ботинки*; [паб'ич'ка] (4;3), (6;2) *бабочка*;
- 6 % заменяют глухой [п] на звонкий [б] (гиперкоррекция): [блдушка] (4;3), (6;2) *подушка*;
- 12,5 % заменяют дентальные [т], [д] на финский альвеолярный [d] (по признаку артикуляционной близости): [плд'ушка] (4;6), (5;3) *подушка*; [плдом] (4;3) *потом*; [карандаш] (5;3) *карандаш*; [д'лавај] (4;3) *давай*;

График 14. Звуки, в которых отмечаются фонематические и фонетические ошибки в русском языке у БЛ и БЛ СНЯР



Другие примеры замен по звонкости – глухости:

- [т'] → [д'] (по признаку зубной артикуляции): [блд'инк'и] (4;3) *ботинки*;

- [б'] → [п'] (по признаку губно-губной артикуляции): [р'ип'онак] (4;3) *ребенок*;
- [ф] → [в] (по признаку губно-зубной артикуляции): [тил'ивон] (5;4) *телефон*; [влак] (6;2) *флаг*.

Таким образом, замены происходят по принципу артикуляционного сходства, ведущим направлением субституции является звонкий → глухой, гораздо реже – наоборот (тогда, вероятно, имеет место гиперкоррекция).

Напомним, что у русских монолингвов различение глухих и звонких проходит безболезненно на средней стадии онтогенеза. Это не случайно, поскольку противопоставление по глухости-звонкости – типологическая особенность русского языка (см. раздел 2.4.). Как уже описывалось выше, в финском языке все исконные согласные – глухие; немногочисленные звонкие согласные являются в некоторой степени редкими, сложными, поздно усваиваемыми: либо дефективными, как [d], либо маргинальными, как [b], [g] (Karlsson 1983: 65–66). Так, в заимствованных из шведского языка словах согласный [d] до сих пор считается странным, а потому часто опускается или заменяется в разговорном языке на [t] или [r]. По наблюдениям А. Иивонена, этот звук усваивается детьми в последнюю очередь (Iivonen 2009: 58). По-видимому, и в данном случае определенная неуверенность по отношению к звонким и недостаток артикуляционной практики сказываются на замедленном и проблематичном формировании у билингвов звонких в русском языке.

Рассмотрение типичных билингвальных ошибок снова возвращает нас к бинарной оппозиции твердые – мягкие. По результатам тестирования, у билингвов присутствует недодифференциация таких твердых и мягких согласных, которые различаются монолингвами в очень раннем возрасте. Так, было обнаружено, что билингвы заменяют твердые [б], [т], [н], [в] мягкими и наоборот, причем один и тот же ребенок может делать двунаправленные замены. Приведем несколько примеров замен по твердости-мягкости:

[р'ибонак] (5;4) *ребенок*; [пол'н'иј] (4;4) *полный*; [матс] (4;3) *мяч*; [мат'с'ик] (4;4) *мячик*; [мат'с'ик] (3;6) *мальчик*; [свэсда] (5;4) *звезда*; [т'ул'эн] (6;1) *тюлень*.

Помимо указанных проблем у билингвов обнаружались некоторые трудности усвоения в общем «несложного» для русских монолингвов звука [j]: пропуски 5 % ([с'эст] (5;4) *съест*, [поэст] (6;3) *поезд*), замена на [i] 5 % ([смэi] (6;3) *змеi*), другие замены: [пон'ист] (5;3) *поезд* (здесь субститутотом является палатализованный согласный [н'] или [nʲ], который ребенок, вероятно, воспринимает как артикуляционно близкий полугласному [j] ввиду наличия призвука [j], т. о. замена происходит по признаку артикуляционного сходства). Относительно [j] встречаются и случаи избыточного использования, когда полугласный компенсирует палатализацию: [р'ибjонак] (5;4) *ребенок*, [хлjэп] (5;5) *хлеб*. Рассматриваемый полугласный звук считается не столько щелевым, сколько центральным палатальным аппроксимантом, т. е. так называемым скользящим. Рассматривая ряды частотности согласных, замечаем, что этот звук частотный в русском, в то время как в финском его частотность невелика (см. раздел 2.4.). Возможно, что у детей с доминирующим финским немного артикуляционной практики в отношении этого звука, или он воспринимается как редкий, следовательно, и здесь нарушения могут быть связаны с влиянием финского языка.

Перечисленные ошибки, особенно когда они наблюдаются у детей старше 4 лет, на наш взгляд, также являются явными образцами фонетической интерференции. Получается, что на сроки усвоения русских согласных влияют их корреляции с соответствующими финскими звуками (в частности, важную роль играет артикуляционное сходство или различие звуков двух языков), а также их функциональная активность или частотность.

Сравнение материалов артикуляционного теста по группам БЛ и БЛ СНЯР обнаруживает, что в обеих группах встречаются одинаковые ошибки. Однако количество ошибок у детей с СНЯР часто заметно превышает количество подобных нарушений в другой группе (см. графики 13 и 14). Кроме того, дети с проблемами речевого развития делают особые ошибки, не характерные для детей с нормальным речевым развитием. Приведем здесь лишь несколько примеров таких ошибок: [с'ад'a] *сова* (замены обоих согласных по признаку палатализованности и замена губно-зубного на зубной) (3;5), [бус'a] *груша* (замена согласных на губной и одновременное сокращение кластера в начале слова и замена шипящего на палатализованный свистящий) (3;5), [лакака] *лошадка* (пропуски и замены согласных во втором слоге или ассимиляция) (4;5),

[мама] *карман* (пропуски и замены согласных в первом слове или ассимиляция) (4;5). Более подробно фонетические нарушения детей из группы БЛ СНЯР будут рассмотрены в разделе 7.2.3.5.

7.2.1.2.2 *Особые вокалические ошибки билингвов*

График 14 показывает, что вокалические ошибки сами по себе встречаются у билингвов редко. Едва ли ни единственной типичной билингвальной ошибкой такого рода можно считать нарушения произношения [и], которые воплощаются в следующих субституциях:

- замена на финский [i] (6 %): [скр*i*пка] (4;8) *скрипка*; [бат*i*инки] (6;3) *ботинки*;
- замена на [ы] (2,5 %): [гр*ы*п] (5;3) *гриб*; [ножн*ы*цы] (5;5) *ножницы*; [гр*ы*п] (5;1) *гриб*; [малш*ы*к] (5;3) *мальчик* (похоже, что здесь имеет место гиперкоррекция, свидетельствующая о том, что процесс усвоения [ы] подходит к завершению).

Получается, что звук [i] занимает «среднее положение» между звуками [и] и [ы], а поэтому часто и становится их своеобразным субститутом. Эту субституцию у билингвов можно интерпретировать по-разному: (1) как фонетическую интерференцию из финского в русский, (2) как возрастную ошибку: усредненная артикуляция на пути к дихотомии [и] – [ы] (по В. И. Бельтюкову) (Бельтюков 1981: 31–35).

Помимо упомянутых мы наблюдали у билингвов лишь незначительное количество других ошибок вокализма, по-видимому, случайных у детей от 3 до 7 лет.

- В первую небольшую группу таких ошибок входят замены [о] на [у], или как отголосок поздней дифференциации детьми гласных среднего и верхнего подъема (Гвоздев 1961: 54–87; Цейтлин 2000а: 72–73), или как детская гиперартикуляция, в которой выделяется большая огубленность: [јул*к*] *ёлка* (5;3), [игул*к*] *иголка* (5;3).
- Следующая группа вокалических ошибок подтверждает наблюдения Гвоздева о позднем усвоении безударных гласных (Гвоздев 1961: 61–114): [баб*ы*ч'к*ь*] (4;3), [баб*у*ч'к*ь*] (6;2) *бабочка*; [б'элиш*к*] (5;3) *белочка*; [жв'ожд'и*ч*'к*ь*] (5;1) *звездочка*.

Стоит оговориться, что случаев ошибок звукопроизношения безударных гласных обнаружено немного, что не позволяет на основе собранного материала делать выводы о влиянии степени редукции или места гласного в слове на его усвоение. Нам представляется, что использованный в работе артикуляционный тест не может служить надежным средством проверки усвоения безударных гласных. Детям пришлось называть каждое слово по отдельности, в искусственно созданной ситуации эксперимента, а не в потоке естественной спонтанной речи. В связи с этим дети произносили слова нарочито отчетливо, таким образом, безударные гласные не всегда в достаточной степени редуцировались качественно и количественно. Такое скандирование – особенность детской речи, присутствующая многим в раннем возрасте.

По-видимому, из перечисленных ошибок собственно билингвальной можно считать лишь замену [и] на [ы] или на [i]. Сложность усвоения гласного [ы] обуславливает взаимозамены [и] и [ы] в течение долгого отрезка времени. Два других типа ошибок нельзя признать типичными лишь для билингвов, их делают и одноязычные дети. Однако показательно, что эти ошибки уже исчезают у монолингвов к трехлетнему возрасту, тогда как у билингвов такого рода погрешности встречаются в пяти-, шестилетнем возрасте и даже позднее.

7.2.1.2.3 Особенности усвоения билингвами ударения

По нашим наблюдениям, в отличие от своих сверстников-монолингвов билингвы испытывают заметные трудности в практическом усвоении ударения русского языка. Проведенный эксперимент позволяет описать лишь некоторые свойства этого явления, а именно, умение детей правильно артикулировать ударные и в некоторой степени безударные гласные и знание места ударения в форме именительного падежа единственного числа присутствующих в тесте существительных и прилагательных, а также глаголов. В ходе анализа материалов тестирования нами было отмечено два типа ошибок детей-билингвов в словесном ударении:

- 1) словесное ударение переносится на первый слог, т. е. становится не свободным, а фиксированным,
- 2) словесное ударение переносится на последний или предпоследний слог.

Рассмотрим некоторые примеры ошибок первого типа. В первую очередь обращает на себя внимание то, что ударение переносится со второго слога на первый, прежде всего, в трехсложных словах ([кАрандаш] *карандаш* (4;2, 4;4, 4;5); [кАрова] *корОва* (4;5); [пАдушка] *подУшка* (5;3, 6;2)), несколько реже в двусложных ([нОски] *носкИ* (4;2, 4;4, 4;5); [нАски] *носкИ* (6;4); [кАрман] *кармАн* (6;4); [мАлиш] *малЫш* (5;3, 6;2)). Интересно также, что некоторые дети переносят ударение спорадически, как в приведенных выше примерах, в то время как другие делают это систематически, как, напр. информант В1 (3;6): [мАшина] *машИна*, [Акула] *акУла* (слово из спонтанной речи), [рАщоска] *расчЁска*, [лАшадка] *лошАдка*, [пАтинки] *ботИнки*, [мАрковка] *моркОвка*. В нашем материале не было отмечено переноса ударения с третьего слога трехсложных слов на первый, также не было переноса ударения в пятисложном слове.

Рассмотренный первый тип ошибок наиболее частотный, около 28 % из группы БЛ систематически или спорадически переносят ударение на первый слог. Большинство таких ошибок сохраняются долго, похоже, что трудности нелегко преодолеваются с возрастом. Фиксация ударения на первом слоге, характерная для раннего периода детского речевого развития, может быть одной из причин хореичности слов билингвов. С другой стороны, высокая частотность и закономерность нарушений позволяет сделать предположение о влиянии акцентной модели финского языка.

Второй тип ошибок встречается намного реже. Нам представляется, что перенесение ударения на последний или предпоследний слог становится своеобразной попыткой избежать ошибки первого типа. Языковое чутье подсказывает детям, что ударение на первом слоге «типично», прежде всего, для финского языка. Осознавая, что в момент тестирования следует говорить по-русски, дети стараются не ставить ударение на первом слоге: [радиО] (4;4), [радИю] (5;3) *рАдио*.

Оба типа переноса ударения в словах русского языка могут быть обусловлены не только интерференцией. Системные ошибки, свойственные раннему детскому возрасту, встречаются и у детей-монолингвов, такие ошибки возникают тогда, когда дети слишком прямолинейно следуют языковой системе (Цейтлин, 2008: 14–24), например, не знают исключений или, в случае ударения, заменяют подвижное ударение неподвижным (в силу неусвоенности некоторых словоформ). Во время тестирования монолингвов мы отметили у них следующие системные ошибки,

связанные с местом ударения в слове: [звЕ́зда] *звезда* (по аналогии с «звЕ́зды») (5;1, 5;8), [кур'Ит] *кУрит* (по аналогии с «курИть») (5;1), [нОжи] *ножИ* (по аналогии с «нОж») (5;1), [лОжит'с'а] *ложИться* (по аналогии с «полОжит») (4;2), [ушИ] *Уши*, [ушА] *Ухо*, (по аналогии с «ушЕй», «ушАми») (4;2, 4;4, 5;4).

Приведем примеры системных ошибок в ударении, отмеченных у билингвов в ходе эксперимента:

- [зОзда], [звЕ́зда] *звезда* (по аналогии с формой множественного числа «звЕ́зды») (4;2, 4;3, 5;8);
- [нОжи] *ножИ* (по аналогии с формой единственного числа «нОж») (5;3);
- [змЕя] *змеЯ* (по аналогии с формой мужского рода единственного числа «змЕй» или формой множественного числа «змЕи») (4;5);
- [Усы] *усЫ* (по аналогии с формой единственного числа «Ус») (4;4).

Результаты эксперимента показывают, что дети-билингвы часто демонстрируют перенос ударения в словах русского языка и усваивают русскую просодику позже своих сверстников-монолингвов. По-видимому, освоение свободного ударения русского языка оказывается сложной задачей на фоне более понятной и логичной просодии финских слов со связанным ударением. Таким образом, на данном этапе исследования в пределах имеющегося материала можно заключить, что ошибки билингвов представляют собой чаще всего перенесение ударения на первый слог, по аналогии с финским (в результате интерференции), реже – перенесение ударения на последний или предпоследний слог. Кроме того, ошибки могут быть системными, т. е. связанными со слишком прямолинейным использованием некоторых языковых закономерностей, что объясняется недостаточными языковыми умениями.

7.2.1.2.4 Особые ошибки БЛ СНЯР

Артикуляционные ошибки у БЛ СНЯР, в частности замены звуков (фонематические ошибки), часто имеют специфический характер. В большей степени проблемы касаются согласных. Большинство детей из группы БЛ СНЯР произносят гласные более или менее аккуратно, или, по крайней мере, гласные узнаваемы. Это помогает воспроизвести просодический рисунок слова. Тем не менее, у некоторых детей из этой

группы даже гласные еще недостаточно членораздельны и могут считаться скорее гласноподобными звуками (термин Н. И. Лепской и Т. В. Базжиной), напоминающими лепетные единицы доречевого периода. У ряда детей этой группы гласные все еще сопровождаются консонантными призвуками, что затрудняет их вычленение. В связи с этим транскрибирование их произношения представляет определенные трудности.

Во время тестирования в группе БЛ СНЯР были обнаружены явные вокалические ошибки, которые затрагивают как ударные, так и безударные гласные. Это понятно, т. к. ошибки при произнесении гласных у детей старше 3-х лет являются своеобразным маркером проблем речевого развития (Mäenpää 1993: 195; Kunnari et al. 2012: 442–443).

В целом у детей из группы БЛ СНЯР уже в основном присутствует вокалический минимум: /у, а, и/ (по Р. О. Якобсону и Н. И. Лепской) (Якобсон 1985; Лепская 1997), однако встречаются и исключения в виде вокалических ошибок при произнесении ударных гласных:

- [а] → [е]: [м'еч] (4;3) *меч*;
- [о] → [е]: [мл'ес'ин'и] (4;8) *мороженое*;
- [у] → [о]: [тол'тс'ик] (4;6) *стульчик*.

Безударные гласные оказываются более сложными для детей из этой группы. Приведем несколько примеров вокалических ошибок при произнесении безударных гласных:

- [Λ] → [и]: [д'ев'ищка] (5;3), [д'ев'итс'ка] (5;4) *девочка*, [м'ищина] (6;3) *машина*;
- [у] → [и]: [тил'эн] (5;6) *тюлень*;
- [и] → [у]: [уголкə] (6;3) *иголка*.

Примеры фонетических явлений в области гласных:

- ассимиляция: [бабашка] (4;3) *бабушка*;
- метатезис: [т'ил'он] (4;3) *тюлень*.

Воспроизведение согласных детьми с проблемами речевого развития связано с множеством трудностей. Поскольку большинство детей из

группы СНЯР произносят согласные смазанно и нечетко, имеет смысл говорить о согласноподобных звуках (вслед за Лепской и Базжиной). Согласноподобные звуки сопровождаются гласноподобными призвуками, это значительно осложняет фонетический анализ речевой продукции детей из данной группы. Подобно вокалическому минимуму, консонантный минимум усваивается этими детьми в первую очередь. Так, у них практически не обнаружено ошибок произнесения «первичных согласных»: [п, т, м, н, к] за редким исключением: [н] → [м] (по признаку назальности): [мос] (4;3) *нос*; [п] (по признаку смычки): [т'ил'ифоп] (4;8) *телефон*.

Таким образом, консонантные ошибки затрагивают чаще всего звуки среднего и позднего периода онтогенеза звуковой системы и в этой группе. Особые консонантные ошибки БЛ СНЯР – это, прежде всего, «неожиданные», несистематические субституции. Такие нарушения отличаются разнообразием и большим количеством. Приведем лишь несколько конкретных примеров особых консонантных субституций у БЛ СНЯР (замены касаются согласных, в приводимых примерах слоговая структура, тем не менее, сохранена):

- [р] → [г']: [г'иг'а] (4;5) *рыба* (субституция или ассимиляция, нестандартные замены касаются обоих согласных в слове);
- [в] → [д']: [с'ад'а] (3;5) *сова*;
- [б] → [г'], [д]: [баг'ик'а] (3;5) *бабочка*, [бадушка] (6;2) *бабушка*;
- [б'] → [м'], [т']: [им'он'ак] (4;5), [ит'он'ик] (3;5) *ребёнок*;
- [д] → [к], [с']: [пакушка] (4;3) *подушка*, [пакс'уха] (4;2) *подушка*;
- [м'] → [н']: [сн'эж] (4;8) *змея*;
- [с'] → [тс']: [тс'ид'и] (3;5) *сидит* (можно также интерпретировать как наращение или метатезис);
- [х] → [к]: [ука] (3;5) *ухо*.

Помимо особых субституций у БЛ СНЯР много искажений (фонетические ошибки) и пропусков (ошибки синтагматического уровня), также являющихся нетипичными по сравнению с ошибками БЛ и МЛР. Что касается пропусков (согласных или целых слогов), то их количество многократно превышает количество пропусков у детей из двух других групп, так, 82 % детей из группы БЛ СНЯР систематически усекали слова. Кроме того, во время тестирования БЛ СНЯР отмечено несколько

случаев, когда 5-летние дети опускали почти все согласные звуки независимо от сложности произношения.

Такая особенность отмечается, например, в речи информанта Н4 (4;5), мальчика из русскоязычной семьи (у мамы сильный дефект произношения). У Н4 диагностирована моторная алалия, он долго молчал, говорить начал незадолго до начала тестирования одновременно на русском и финском языках, хотя финский заметно слабее. Информант говорит очень тихо, при попытке произнести слово у него реализуются в основном гласные (один или несколько): [aa] *сова*, [ууу] *стул*, [ио] *телефон*, [ai] *машина*, [aио] *радио*, [о] *яйцо*, [а] *глаз*, [а] *бабушка*, [aa] *бабочка*. Реже мальчику удастся произносить целые слоги, содержащие согласные консонантного минимума, при этом слово может состоять из первого слога, остальные опускаются (слоговая элизия или пропуски согласных): [па] *подушка*, [ка] *корабль*, [х'э] *хлеб*, [ку] *ключ*. Мальчику удалось произнести несколько слов, состоящих из двух слогов: [мама] *мама* (единственное правильно произнесенное слово), [бана] *банан* (сокращение последнего согласного и перенос ударения), [мат'и] *мячик* (сокращение последнего согласного), [нак'и] *носки* (сокращение кластера), [кока] *кошка* (сокращение кластера). Те же самые черты присущи фонетическому оформлению слов в финском языке: (1) слова состоят из гласных: [ö] *jäätelö*, [aai] *laiva*, [aa] *pöytä*; (2) из одного слога (первого или последнего): [tu] *tuoli*, [lei] *leipä*, [ka] *poika*, [ti] *äiti*; (3) мальчику удалось произнести два слога в одном слове: [paпa] *banaani* (слоговая элизия), (4) одно трехсложное слово было произнесено правильно: [auto] *auto*. Таким образом, информант Н4 сокращает согласные и целые слоги, воспроизводя в основном гласные звуки в словах русского и финского языка.

Консонантные искажения у БЛ СНЯР многочисленны и разнообразны, что затрудняет их классификацию. Некоторые дети с проблемами речевого развития были не в состоянии безошибочно произнести ни одного согласного в слове, тем не менее, слова были узнаваемы в связи с конкретно поставленными задачами называния картинок. Для речевой продукции БЛ СНЯР характерно наложение, одновременное присутствие в речевой продукции замен, искажений, пропусков и фонетических явлений, в связи с чем слова, произносимые детьми из этой группы, принимают неузнаваемый для слушателей (кроме близких людей) облик. Более подробно множественные искажения у этих информантов будут рассматриваться в разделе 7.2.3.5. Фонетическая интерференция в

виде трансфера звуков из финского языка в русский, заметная у детей-билингвов с нормальным речевым развитием, не может отчетливо прослеживаться у детей с СНЯР в связи со сложной картиной фонетических нарушений, слабой фонетической оформленностью и невнятностью речи.

7.2.2 Фонематические и фонетические ошибки в финском языке




Рассмотрение ошибок звукопроизношения в финском языке позволило распределить их по меньшей мере по трем основным группам: (1) общие ошибки монолингвов, билингвов и детей с СНЯР, (2) собственно билингвальные ошибки, (3) нарушения, отмеченные лишь у детей с проблемами речевого развития.

7.2.2.1 Общие вокалические ошибки в группах БЛ, МЛФ, БЛ СНЯР и особые ошибки билингвов

При анализе речевой продукции на финском языке обращает на себя внимание большое количество ошибок вокализма. В связи с этим можно предположить, что тезис о более легком и быстром усвоении гласных по сравнению с согласными (Якобсон 1985; Stoel-Gammon, Herrington 1990 и др.), не находит подтверждения, по крайней мере, на материале фонетического развития финско-русских билингвов в финском языке. По данным нашего эксперимента, даже некоторые финские монолингвы в трех-четырёхлетнем возрасте еще допускают ошибки артикуляции монофтонгов [ä] (5 %), [ö] (5 %) и дифтонга [öy] (5 %), что в целом соответствует материалам финских исследований (Kunnari, Savinainen-Makkonen 2007). Что же касается билингвов, то по сравнению со своими одноязычными сверстниками они испытывают большие трудности при усвоении лингвоспецифических финских монофтонгов. Так, от общего количества билингвальных информантов вокалические ошибки систематически делают достаточно большие группы детей:

- 22,5 % – [y]
- 17,5 % – [ö]
- 15 % – [ä].

Таблица 18. Наиболее частотные ошибки вокализма по данным предыдущих исследований (Kunnari, Savinainen-Makkonen 2012: 175–176) и по материалам настоящего срезового эксперимента

по данным предыдущих исследований; возраст финских монолингвов, заменяющих указанные звуки: 2;0–3;0		по данным эксперимента; возраст информантов, заменяющих указанные звуки: МЛФ 3;0–4;0 БЛ 3;0–6;5 БЛ СНЯР 3;0–6;7		
фонемы-идеалы	фонемы-субституты	фонемы-идеалы	фонемы-субституты	
/y/	/u/	/y/ 	/u/ /i/	[tuunu] <i>tyyny</i> ; [kunttilä] <i>kynntilä</i> ; [hulje] <i>hylje</i> ; [tʰunʰu] <i>tyyny</i> ; [xʰulje] <i>hylje</i> ;
/ä/	/a/	/ä/ 	/a/ /e/ /au/	[aiti] <i>äiti</i> ; [aatelö] <i>jäätelö</i> ; [tehti] <i>tähti</i> ; [jautelö] <i>jäätelö</i> ;
/ö/	/o/	/ö/ 	/o/	[pollo] <i>pöllö</i> ; [pojo] <i>pöllö</i> ;

Кроме того, билингвы делают много ошибок при произнесении дифтонгов. Следующие примеры демонстрируют замены дифтонгов на монофтонги или другие дифтонги у БЛ.

- Ошибки при воспроизведении слоговых дифтонгов:
[toli] (3;6), (3;6), [tuli] (5;2) *tuoli* – замена на краткие монофтонги;
[söö] (3;5), [sö] (3;6), (4;5), (5;2), [suo] (3;8) *syö* – замена на долгий, краткий монофтонг или на другой дифтонг, последняя замена также свидетельствует о неусвоенности гласных [y], [ö];
[seni] (3;5), (4;5) *sieni* – замена на краткий монофтонг.
- Ошибки при произнесении нисходящих дифтонгов:
[aiti] (4;5), (5;2), (6;3), [eiti] (3;7) *äiti* – замена на другие дифтонги, по-видимому, связана с неусвоенностью гласного [ä];
[jolukuusi] (3;5) *joulukuusi* – замена на краткий монофтонг;
[viilu] (3;5), [viilo] (3;8), [vilu] (4;2), (5;3) *viulu* – замена на долгий и краткий монофтонг;
[nela] (4;2), (4;3), (5;1), [neela] (5;2), [neuila] (3;6) *neula* – замена на долгий, краткий монофтонг или на сочетание трех гласных;

[**peutä**] (3;6), [**poitä**] (3;7), [**poytä**] (4;4), (4;5) **pöytä** – замена на дифтонги в связи с неусвоенностью гласных [ö], [y]; это, в свою очередь, приводит к несоблюдению переднего вокализма, т. е. нарушению гармонии гласных;
[**tännä**] (4;4), [**taynna**] (6;3) **täynnä** – замена на монофтонг или дифтонг, на фоне неусвоенности одного или двух составляющих дифтонга.

В рамках настоящей работы не исследовалась усвоенность функционально ограниченных дифтонгов [ey] и [iy].

Сложными для усвоения оказываются долгие гласные или вся оппозиция долгий – краткий. В связи с этим возникают замены долгих краткими или дифтонгами, но иногда встречается и гиперкоррекция – замены кратких гласных долгими:

[**jautelö**] (3;4), [**jätelö**] (4;5), [**jaatelö**] (4;4) **jäätelö** – замена долгого гласного на дифтонг, краткий гласный или другой долгий гласный; результатом таких субституций становится несоблюдение переднего вокализма, т. е. снова нарушается гармония гласных;
[**sydäin**] **sydän** (6;3) – замена краткого гласного дифтонгом;
[**itke**] (4;4) **itkee**, [**istu**] (4;5) **istuu**, [**joulukusi**] (4;3) – **joulukuusi** – замена долгого гласного кратким;
[**pöölö**] (6;2) **pöllö** – гиперкоррекция: замена краткого долгим.

Ошибки звукопроизношения не обязательно объясняются неусвоенностью фонем: причины нарушения могут скрываться в недостаточном лексическом развитии. Незакрепленность лексической единицы в оперативной памяти вследствие неусвоенности лексемы приводит к смешению паронимов или к использованию «своего» варианта слова, близкого к эталону: [**kukko**] – вместо *kukka* (3;4), [**leiju**] (4;2) – *leija*, [**neulo**] – вместо *neula* (6;3), [**pulko**] – вместо *pulkka* (6;4), [**lippa**] (6;5) – вместо *lippu*. В случае: [**mumma**] (3;5) – *mutto*, скорее всего, происходит восприятие, а, следовательно, и воспроизведение безударного как редуцированного по аналогии с русским языком. В финском языке такое воспроизведение невозможно ввиду отсутствия качественной редукции.

На приводимом ниже Графике 15 обобщается описанная информация о вокалических ошибках в финском языке (фонематические ошибки,

т. е. замены и фонетические ошибки, т. е. искажения) во всех трех группах («общие ошибки»).

График 15. Фонематические и фонетические ошибки в гласных финского языка у информантов всех трех групп



График показывает, что БЛ СНЯР делают ошибки в тех же гласных, что и БЛ, но в значительно большем количестве, у них встречаются намного больше пропусков и наблюдается более широкий спектр замен, напр.:

[**rauuy**] *pöytä* (3;5) (замены и пропуски), [**pötä**] *pöytä* (4;4) (сокращение дифтонга),

[**sy**] *syö* (4;3) (упрощение дифтонга путем «сведения» к первому компоненту [yö] → [y], в то время как информанты других групп сводят этот дифтонг ко второму компоненту [yö] → [ö]),

[**sini**] *sieni* (4;5) («сведение» дифтонга к первому компоненту [ie] → [i], в то время как информанты других групп сводят этот дифтонг ко второму компоненту [ie] → [e]),

[**oku**] *joulukuusi* (4;5) (усечение в слове дифтонга, сокращение долгого гласного и слоговая элизия),

[**pe**öllö] *pöllö* (6;1) (замена гласного сочетанием гласных [ö] → [eö]),
[**tuli**] *tuoli* (6;2) («сведение» дифтонга к первому компоненту).

Кроме того, дети из группы БЛ СНЯР допускают и другие ошибки, не встречающиеся в группе БЛ, например связанные с произношением монофтонгов [a], [o], [e], [ii] и дифтонгов [ou], [ai], [ei]:

[**kiilo**] *kello* (замена гласного [e] → [i] и одновременное удлинение гласного, в то же время сокращение согласного [ll] по компенсации) (3;5),
[**ui**] *ovi* (здесь, вероятно гласный и согласный в начале слова заменяются на [u] по признаку огубленности) (6;1),
[**rava**] *orava* (6;2) (слоговая элизия, т. е. сокращение начального гласного),
[**kukko**] *kukka* (5;3) (здесь возможно смешение паронимов),
[**neuli**] *neula* (6;2) (нетипичная субституция),
[**ripu**] *piippu* (4;3) (сокращение долгого гласного и согласного),
[**jolukuusi**] *joulukuusi* (3;5) (сокращение дифтонга),
[**lava**] *laiva* (4;3) (сокращение дифтонга),
[**avan**] *avain* (4;5), [**lepa**] *leipä* (4;5) (сокращение дифтонга, возможно, по аналогии с русским словом «хлеб»).

График 16, изображающий ошибки, встречающиеся только в группе БЛ СНЯР, показывает, насколько глубоко СНЯР затрагивает механизмы формирования звукопроизносительной стороны речи: дети с проблемами речевого развития демонстрируют широкий спектр парадигматических ошибок. Нарушения затрагивают большое количество звуков, в том числе гласных, что, как уже неоднократно упоминалось, считается показателем проблем речевого развития (Mäenpää 1993: 195; Kunnari et al. 2012: 442–443).

График 16. Фонематические и фонетические ошибки в гласных финского языка в группе БЛ СНЯР



Завершая рассмотрение нарушений произнесения гласных, можно отметить, что по результатам эксперимента в группах БЛ и МЛФ развитие финского вокализма проходит гладко в отношении «универсальных» (первичных или кардинальных) гласных [i], [e], [a], [o], [u], в то время как информанты из группы БЛ СНЯР могут некорректно произносить и эти звуки. У 45 % детей из группы БЛ СНЯР наблюдаются однотипные ошибки при произнесении слов на русском и финском языках, остальные 55 % продемонстрировали лишь небольшое количество фонематических и фонетических ошибок в финском и множество нетипичных для БЛ и МЛ ошибок в русском языке.

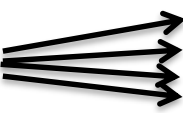
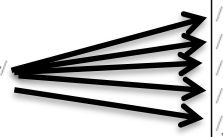
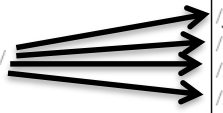

7.2.2.2 Общие консонантные ошибки у БЛ, МЛФ, БЛ СНЯР и особые ошибки билингвов

Анализ материала артикуляционного теста для финского языка показывает, что наиболее сложными согласными звуками для всех трех групп являются дрожащий альвеолярный [r], латеральный альвеолярный [l] и щелевой альвеолярный [s]. Это вполне согласуется с данными, полученными в результате анализа артикуляции в русском языке. Таким образом, наш материал еще раз подтверждает, что данные звуки являются универсально сложными. Похоже, что усиленная артикуляционная практика одновременно в двух языках не ускоряет освоение этих звуков билингвами. Возможно, заметное артикуля-

ционное сходство мешает детям чувствовать и воспроизводить тонкие и более заметные артикуляционные различия. Данное предположение подтверждается, в частности, многочисленными проявлениями фонетического трансфера: [л] → [l], [l] → [л]; [с] → [s], [s] → [с].

Вопросы усвоения согласных позднего периода онтогенеза будут более подробно рассмотрены позднее (см. раздел 7.2.6). На данном этапе проиллюстрируем ошибки примерами, помещенными в Таблице 19.

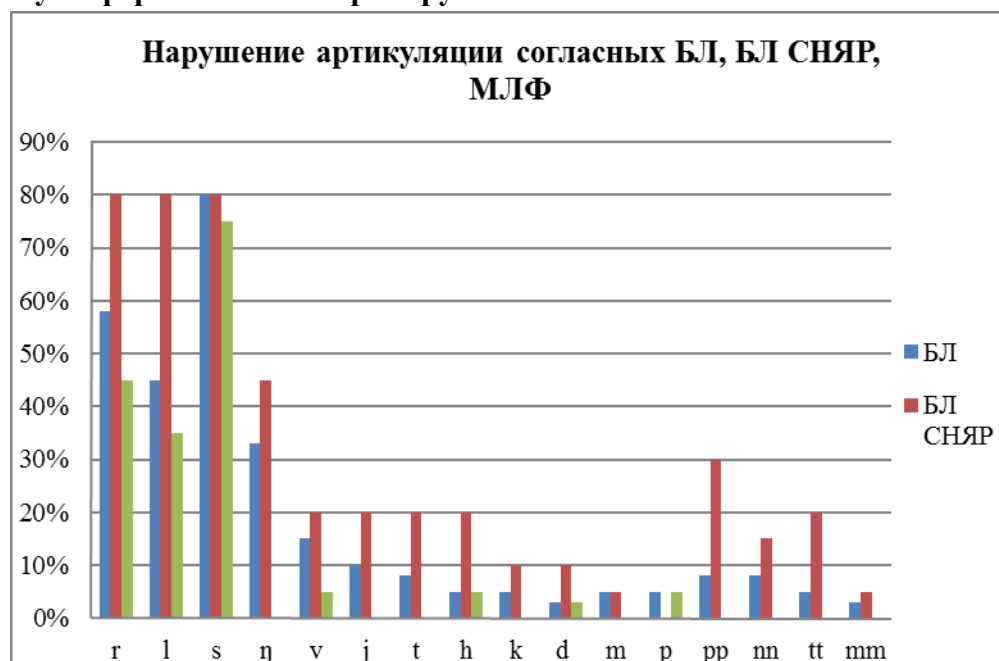
Таблица 19. Ошибки консонантизма по данным предыдущих исследований (Kunnari, Savinainen-Makkonen 2012: 175–176) и по материалам настоящего срезового эксперимента (ошибки общие для групп МЛФ, БЛ и БЛ СНЯР, примеры взяты из речевой продукции БЛ, в транскрипции используются русские звуки, чтобы обозначить интерференцию из русского языка)

по данным предыдущих исследований; возраст финских монолингвов, заменяющих указанные звуки: 4;0–6;11		по данным срезового эксперимента; возраст информантов, заменяющих указанные звуки: МЛФ 3;0–6;0 БЛ 3;0–6;5 БЛ СНЯР 3;0–6;7		
фонемы-идеалы	фонемы-субституты	фонемы-идеалы	фонемы-субституты	
/s/	/t/	/s/ 	/t/ /c/ /ш/ /ш/	[kiffa] <i>kissa</i> ; [lammaf] <i>lammas</i> ; [c`ukat] <i>sukat</i> ; [c`uu] <i>suu</i> ; [tac`ku] <i>tasku</i> ; [шukat] <i>sukat</i> ; [шuu] <i>suu</i> ; [кишша] <i>kissa</i> ; [киша] <i>kissa</i>
/r/	/l/ /гласноподобный/	/r/ 	/l/ /d/ /v/ /h/ /j/	[ladio] <i>radio</i> ; [olava] <i>orava</i> ; [kolva] <i>korva</i> ; [odava] <i>orava</i> ; [pedhonen] <i>perhonen</i> ; [vadio] <i>radio</i> ; [hadio] <i>radio</i> ; [ohava] <i>orava</i> ; [jadio] <i>radio</i> ; [pojkkana] <i>porkkana</i>
/l/	/j/ /гласноподобный/	/l/ 	/j/ /v/ /л/ /л/	[pajo] <i>pallo</i> ; [jippu] <i>lippu</i> ; [vapsi] <i>lapsi</i> ; [sivma] <i>silmä</i> ; [kevvo] <i>kello</i> ; [л`эjп`a] <i>leipä</i> ; [туол`и] <i>tuoli</i> ; [л`эхм`a] <i>lehmä</i> ; [пул`кка] <i>pulka</i>
/d/	/l/ /r/	/d/ 	/t/	[sytän] <i>sydän</i>

Наблюдения позволяют выделить и ряд других фонетических нарушений, общих для всех трех групп (МЛФ, БЛ и БЛ СНЯР). Их, по-видимому, можно отнести к ошибкам развития (возрастным ошибкам), связанным с фонетической неопытностью информантов.

Общей ошибкой билингвов и монолингвов является недифференциация альвеолярных [t] и [d] ([sy^{tä}] (4;3), [sy^{tän}] (5;2) sy^{dän}, [pöy^{dä}] (4;4), (5;3), (6;3), (6;4) pöy^{tä}). У БЛ также заметен трансфер [t] → [т], [d] → [д]. О сложности усвоения билингвами этой пары было уже написано в разделе, посвященном становлению консонантизма в русском языке. По-видимому, аналогичные сложности дети испытывают и в финском языке под влиянием русского.

График 17. Фонематические и фонетические ошибки в согласных финского языка у информантов всех трех групп



Во всех трех группах были отмечены ошибки при воспроизведении слабого аппроксиманта [v] и отличающегося гетерогенностью своих аллофонов [h]. Эти звуки даже монолингвами усваиваются достаточно поздно, только в возрасте 3;0–3;11 (ср. Kunnari, Savinainen-Makkonen 2012):

- субституция:
БЛ: [leitset] (3;5) *veitset* (по признаку смычки);
МЛФ: [tässi] (4;5) *tähti* (по признаку смычки);
- пропуски:
БЛ: [-evonen] (3;4) *hevonen*, [-ylje] (3;4) *hylje*;
МЛФ: [tä-ti] (3;7) *tähti*; [vau-a] (4;5) *vauva*, [o-i] (4;5) *ovi*;
у БЛ интерференция – замена на русские звуки [х] и [в]: [хylje] (3;6) *hylje*, [lexmä] (3;4) *lehmä*, [ов'и] (6;3) *ovi*.

Далее рассмотрим однотипные и систематически повторяющиеся ошибки непосредственно в группе БЛ. Интересно понаблюдать, насколько частое появление этих нарушений связано с некоторыми объективными закономерностями, определяющими фонетическое развитие билингвов.

- Носовой велярный [ŋ] отличается и лингвоспецифичностью, и артикуляционной сложностью и потому вызывает затруднения в усвоении. Обычно монолингвы усваивают этот звук к трехлетнему возрасту, что подтверждается и нашим материалом: группа МЛФ произносила этот звук корректно. У БЛ фонематические ошибки представляют собой замены на артикуляционно близкие звуки финского или русского языка: [n], [nn], [ng], [nk], [н], [нн], [н'н']: [kennat] (3;4), (3;5), (4;4), (5;3), (6;2), [kengät] (3;5), (4;3), (5;5), (6;3), (6;4), [kenkät] (4;2), (4;5), (5;4), [кен'н'ат] (3;8) *kengät*.
- Произношение двойных согласных оказывается сложной задачей для БЛ и БЛ СНЯР – в обеих группах отмечены сокращения геминат: [pp] → [p], [tt] → [t], [nn] → [n], [mm] → [m], [ll] → [l], [kk] → [k] ([piipu] (5;2), (6;2), (6;5) *piippu*, [lipu] (6;5) *lippu*, [hatu] (6;5) *hattu*, [tuti] (6;2) *tutti*, [lamas] (4;4) *lammass*, [palo] (3;4) *pallo*, [pulkka] (3;6), (6;3), (6;5) *pulkka*, [porkkana] (3;6), (5;2), (6;5) *porkkana*, [kuka] (3;5), (6;2) *kukka*, [täynnä] (5;4), (5;5), (6;4) *täynnä*, [sukkat] (6;2) *sukat* (здесь происходит обратная замена под действием формы единственного числа «sukka»). Достаточно рано усваиваемая финнами-монолингвами категория долготы согласных (Dasinger 1997; Kunnari 2000) вызывает проблемы у билингвов с доминирующим русским.
- У группы БЛ с доминирующим русским наблюдаются следующие виды палатализации:
 - палатализация согласных перед гласными переднего ряда по аналогии с русским языком, в результате часто, но не всегда происходит ассимилятивное смягчение других согласных этого слова и коартикуляция гласных, т. о. получается, что все звуки слова произносятся по правилам артикуляции русского языка, что приводит к русскому акценту: [л'э́п'а] (4;5) *leipä*, [л'эх'м'а] (4;4), (4;5) *lehmä*, [т'ах'т'и] (4;6) *tähti*, [т'ун'у] (4;4) *tuunu*, [с'удан] (4;6) *sydän*, [вэйтс'ит] (6;2), (6;3), *veitset*, [сакс'эт] (3;4), (3;5), (5;4), [сакс'ит] (3;4), (6;2), (6;4) *sakset*;

- палатализация отдельных согласных в другом контексте (не перед гласными переднего ряда) в начале или в конце слова: [с'уу] (3;4) *suu*, [л'апс'и] (3;4) *lapsi*, [к'ис'с'а] (4;6) *kissa*, [ламмас'] (4;6) *lammas*;
- палатализация второго элемента в стечениях согласных перед гласными переднего ряда: [с'илм'а] (3;4), (4;5) *silmä*, [лехм'а] (4;4) *lehmä*, [вейтс'эт] (4;5), (5;4) *veitset*;
- палатализация первого элемента в стечениях согласных: [ис'туу] (5;3) *istuu*, [тас'ку] (5;4), (6;4) *tasku*, [пул'кка] (4;6) *pulkka*.
- Палатальный полугласный [j] усваивается билингвами с трудом, как и в русском языке, об этом свидетельствуют замены и пропуски: [leina] (3;5) *leija*, [lynукунä] (6;3) *lyijukynä* (в этом примере, возможно, ассимиляция), [hyl-e] (5;5), (5;6) *hylje*. Похоже, что эта трудность существует на кросслингвистическом уровне.
- Отдельные ошибки, связанные с артикуляцией некоторых «несложных» и рано усваиваемых звуков, как [m], очевидно, вызваны индивидуальными особенностями произношения: [sydäm] – *sydän* (5;4) (замена по признаку назальности).
- Некоторые ошибки билингвов, по-видимому, возникают из-за недоразличения звонких и глухих или гиперкоррекции: [bulla] *pulla* (6;4), [pöyḑä] *pöytä* (5;4), [batonki] *patonki* (5;6) – здесь, вероятно трансфер из русского по аналогии со словом *батон*.

Ряд нарушений звукопроизношения, на наш взгляд, связан не с произносительной стороной речи, а иллюстрирует другие явления, в частности:

- смешение паронимов: [kynsi] *kynttilä* (4;3), [koira] *korva* (4;5), [puhe] *puhelin* (5;3), [lipa] *lippi* (6;1);
- смешение близких по звучанию морфологических форм: [leiju] *leija* (4;5), [kamma(ta)] *kampa* (6;5);
- контаминации: [kammas] (5;4) *kampa* (*kampa* + *hammas*).

Анализ произносительной продукции БЛ СНЯР, как уже указывалось выше, затрудняла невнятность артикуляции информантов. Поэтому во время обработки материала основная сложность заключалась в вычлениении гласноподобных и согласноподобных звуков из холистических

единиц, заменяющих слова. Тем не менее, результаты анализа показывают, что у БЛ СНЯР нарушения произношения затрагивают те же согласные, что и у БЛ, за исключением показателей по неусвоению [n] (15 % детей из группы БЛ СНЯР делали ошибки при произнесении этого звука), это может быть вызвано индивидуальными особенностями произношения или особенностями клинической картины нарушений речевого развития: [meja] *neula*, [sydä] *sydän*, [hemoje] *hevonen* (3;5), [avai] *avain*, [menä] *nenä* (3;5, 4;3).

Таким образом, особенностью речи детей из группы БЛ СНЯР, несомненно, являются и типичные, и нетипичные субституции согласных. В заключение приведем еще несколько примеров спорадически возникающих у этих информантов нетипичных замен: [kanä] *täynnä* (4;2), [mutti] *tutti* (5;3), [äisi] *äiti* (6;2).

7.2.3 Ошибки звукопроизношения на синтагматическом уровне в русском и финском языках у БЛ и БЛ СНЯР

Ошибки произношения на синтагматическом уровне, иначе называемые фонетическими явлениями или фонетическими процессами, реже фонологическими процессами, присутствуют в детской речи на начальной стадии онтогенеза речевой способности и начинают исчезать из речи детей по достижению ими трехлетнего рубежа (Jortikka 1993: 96; Цейтлин 2000а; Елисеева 2006). М. Б. Елисеева отмечает, что после достижения возраста двух с половиной лет нормально развивающийся (одноязычный) ребенок избавляется от слоговой элизии и тенденции к конечному открытому слогу. К трехлетнему возрасту исчезают многие ошибки звукопроизношения на синтагматическом уровне, кроме метатезиса. По мнению Елисеевой, «патологическими, аномальными» ошибками детей от трех лет и старше следует считать воспроизведение слова через два гласных звука, последовательную замену всех звонких согласных глухими (и наоборот) и замены всех мягких твердыми (и наоборот) (Елисеева 2006).

Проведенный нами эксперимент обнаруживает, что традиционно выделяемые ошибки звукопроизношения на синтагматическом уровне встречаются у билингвов с нормальным речевым развитием значительно чаще, чем у монолингвов, и еще чаще у детей с аномалиями речевого развития.

7.2.3.1 Сокращение слова

Свойственная детской речи стратегия упрощения фонетического состава слова выражается в пропуске отдельных звуков, упрощении кластеров и усечении целых слогов. По-видимому, это один из самых распространенных и продуктивных детских приемов приспособления артикуляции к реальным произносительным возможностям.

7.2.3.1.1 Пропуски отдельных согласных

Этот фонетический процесс отмечен во всех группах протестированных детей, особенно часто у БЛ СНЯР. Закономерно, что чаще всего пропускаются еще не усвоенные согласные или звуки, вызывающие трудности на определенном этапе. Однако у билингвов заметна и противоположная тенденция – пропуски согласных раннего периода онтогенеза (напр., [т], [н]).

Языковая специфика в усвоении фонетического облика слова и в русском, и в финском языках демонстрирует определенную корреляцию между пропусками согласных и структурой слова. Так, на раннем этапе фонетического развития ведущей тенденцией у русских детей является усечение согласных на конце слова. С. Н. Цейтлин объясняет это сокращение доминирующей ролью открытых слогов в начальном детском лексиконе. О преобладании этого типа слога в детской речи на русском языке неоднократно упоминается в литературе (Гвоздев 1995: 17; Цейтлин 2000а: 77-78; и др.). Стремясь к созданию удобопроизносимого слога, ребенок прибегает к опущению согласного на конце слога, превращая закрытый слог в открытый. Нам представляется, что существует и другая причина пропусков согласных на конце слова: в русском языке конечная позиция является в слове фонетически слабым звеном. Так, например, именно на конце слова в безударном слоге наблюдается высшая степень редукции гласных. С другой стороны, закон открытого слога теряет силу после того, как ребенок достигает пятидесятисловного барьера (Цейтлин 2000а: 77–78; Елисеева 2008а: 40–41). Это означает, что такие усечения слогов должны встречаться редко у детей (по крайней мере, у монолингвов) исследуемых нами возрастных групп.

Интересно, что в финском языке наряду с упомянутым явлением (Kunnari 2000: 75) наблюдается и противоположная тенденция: финские дети чаще всего пропускают согласные в начале слова, т. е. в самой сильной с фонетической точки зрения позиции – в ударном слоге. На основе

своих экспериментов Т. Савинайнен-Макконен делает вывод о том, что дети обычно сосредоточивают внимание на середине слова, особенно на частотных и удвоенных согласных (Savinainen-Makkonen 2001: 43).

По всей видимости, структура слова помогает предсказать возможные места пропусков согласных у маленьких детей. Позднее наиболее релевантным фактором, определяющим пропуски, становятся усвоенность / неусвоенность, частотность звуков, а в финском языке присутствие в слове геминат. (При этом сокращения геминат типа [tt] → [t], [kk] → [k] мы считаем не пропуском согласного, а заменой (такие замены уже рассмотрены ранее в разделе 7.2.2.2 о консонантных ошибках БЛ и БЛ СНЯР). В качестве пропуска согласного нами рассматривается полное усечение геминаты типа [tt] → [].)

Результаты нашего эксперимента подтверждают высказанные выше предположения. Так, во время тестирования русские и финские монолингвы пропускали преимущественно еще не усвоенные, т. е. относящиеся к позднему периоду онтогенеза согласные звуки, при этом усекали преимущественно начальные согласные слов. По-видимому, для монолингвов определяющим фактором, влияющим на пропуск согласного, является его неусвоенность (а не позиция в слове). У русских детей было отмечено всего два случая пропуска согласного [p], оба в начальной позиции; у финских детей зарегистрировано по одному случаю пропуска согласных [l], [h], [r] также в начале слов:

МЛР: [ʌ ш':окэ] *расчѣска* (4;5), [ад'ио] *радио* (4;8);

МЛФ: [eijokki] *lennokki* (4;1), [attu] *hattu* (4;1), [adio] *radio* (5;2).

Собранный нами материал подтверждает приводимые в литературе данные о том, что количество пропусков звуков у детей (монолингвов) старше 3;0 резко сокращается.

По сравнению с МЛ, у БЛ и БЛ СНЯР наблюдается более богатая и пестрая картина усечений: в обеих группах пропуски касаются усвоенных и не усвоенных согласных, а иногда и гласных; пропуски встречаются в начале, в середине и в конце слова. Что касается финских геминат, то их пропускали только дети из группы БЛ СНЯР. В обеих группах с возрастом и по мере преодоления трудностей артикуляции количество консонантных пропусков сокращается. Об этом свидетельствует тот факт, что самыми устойчивыми являются пропуски поздно усваиваемых согласных, например щелевых боковых и дрожащих.

Пропуски звуков у БЛ:

[лс'к'и] *носки* (3;8), [матθик] *мальчик* (3;5), [т'иифон] *телефон* (3;5), [каандаш] *карандаш* (3;8), [можы³] *может* (6;2);
[evonen] *hevonen* (3;5), [ylje] *hylje* (3;5), [puheli] *puhelin* (3;5), [avaɪ] *avain* (4;6), [sydä] (6;2), (6;4) *sydän*;

Пропуски звуков у БЛ СНЯР:

[олка] *ёлка* (3;8), [от] *рот* (3;5), [лс'к'и] *носки* (3;8), [маако] *молоко* (3;5), [ад'о] *радио* (4;3), [гл'и] *гриб* (4;5), [бана] *банан* (4;5);
[ipru] *lippi* (3;5), [pöö] *pöllö* (3;5), [pulla] *pulkka* (4;3), [evonen] *hevonen* (4;8), [avaɪ] *avain* (4;3), [sydä] *sydän* (4;6), [pujli] *puhelin* (3;5)
и многие другие.

Несмотря на общие черты консонантных пропусков в группах БЛ и БЛ СНЯР, обнаруживаются и некоторые отличия. БЛ делают пропуски реже и постепенно избавляются от них к 5–6-летнему возрасту. У БЛ СНЯР пропусков значительно больше, кроме того, в одном слове могут усекаются два и более согласных, в худшем случае – практически все согласные. Тем не менее, за счет сохранения гласных слоговая структура, а следовательно, и образ слова сохраняется.

7.2.3.1.2 Упрощения кластеров

В свое время А. Н. Гвоздев указывал, что на фоне всех фонетических преобразований в речи ребенка, несмотря на разнообразие групп и зависимость произношения от артикуляционных движений, сокращение групп согласных проводится наиболее последовательно (Гвоздев 1961: 98). Поэтому неслучайно, что одной из самых сложных задач для билингвов становится овладение кластерами. Исследования на материале русского языка показывают, что выпадение согласного из кластера определяется, с одной стороны, характеристиками согласных, с другой стороны, местом кластера в слове. Так, в сочетании шумный - сонорный выпадает последний, в сочетании шумный щелевой - шумный смычный устраняется щелевой. У монолингвов сокращение кластеров происходит чаще всего в начале слова, реже – в середине (Цейтлин 2000а: 78–79). По мнению М. Б. Елисеевой, наиболее легко усваиваются группы согласных в середине слова с согласным [к] в постпозиции. Наиболее

трудными представляются кластеры из двух щелевых согласных и сочетания с артикуляционно сложными звуками: дрожащими, двухфокусными и аффрикатами (Елисеева 2008а: 45–48).

Использованный нами при тестировании материал, к сожалению, слишком ограничен, чтобы продемонстрировать определенные тенденции в упрощении кластеров, например, зависимость от качества звуков в стечениях согласных или от места в слове. На данном этапе исследования кажется, что фактором риска становится присутствие в слове кластера как такового, особенно для детей из группы БЛ СНЯР.

В ходе тестирования монолингвы продемонстрировали лишь несколько случаев упрощения кластеров, в то время как у билингвов таких ошибок было много.

МЛР: [д'эј] *дверь* (3;6), [л ш':ока] *расчёска* (4;5), [ц'иток] *цветок* (5;2), [нон'ит'и] *ножницы* (5;2).

Для билингвов самыми трудными оказались кластеры, состоящие из шумного и сонорного [л], при их произнесении выпадал преимущественно сонорный: [паваит] *плавает* (3;5), [пач'ит] (3;5), (4;2) *плачет*, [кас'] *глаз* (3;5), (4;2), (5;4), [шапа] *шляпа* (4;2), [куч'] *ключ* (4;6), [поныј] *полный* (4;6). Однако бывало и наоборот: сонорный сохранялся, вместо него выпадал другой звук: [лак] *флаг* (3;8), [л'эп] *хлеб* (4;8). В сочетании [жн] дети-билингвы также преимущественно опускали последний сонорный: [нож'ицы] (3;5), (4;5), (5;3), [ножыцы] (3;5), (6;5) *ножницы*. В усечении кластеров, состоящих из шумного и [в'], наблюдалось две тенденции: выпадение первого звука сочетания: [в'ел'] *дверь* (3;8), [в'оздач'ка] *звездочка* (3;5) и выпадение [в']: [з'изда] *звезда* (4;2), [с'эчка] *свечка* (4;2), [ц'иток] *цветок* (4;6). В остальных случаях независимо от положения в слове в стечениях согласных не реализовывался первый компонент: [ногэ] *много* (5;1), [кр'ипка] *скрипка* (4;8), [мачик] *мальчик* (3;8) (возникает омонимия – так же произносится слово *мячик* у того же ребенка), [путышкэ] *пустышка* (6;2), [катус'] (3;5), [катус] (4;5) *кактус*.

В словах финского языка группа БЛ допускала значительно меньше ошибок в кластерах, усекая в основном неусвоенные звуки: [pokkana] *porkkana* (3;8, 4;3, 4;5, 5;3, 6;2), [pehonen] *perhonen* (3;8,

4;3, 4;5, 5;3, 6;2), [sima] (4;2, 4;3) *silmä*, [kova] (4;3, 4;5, 5;3, 6;2) *korva*. Такие пропуски делали 14 % 3-х летних детей, 40 % – 4-х летних, 11 % – 5-летних и 7 % – 6-летних билингвов.

У БЛ СНЯР произнесение кластеров, согласно нашим ожиданиям, удавалось редко. Опускались неусвоенные или незакрепленные компоненты кластера, а иногда и весь кластер целиком: [г'ип'] *гриб* (3;8), [д'эј] (3;6), [д'эл'] (4;5) *дверь*, [фак] *флаг* (3;8), (4;2), [л'апа] *шляпа* (4;2), [л'эп] *хлеб* (4;3), [в'ит'ок] *цветок* (4;6), [тул] *стул* (3;5), [пука] *булка* (3;8), [сока] *соска* (3;8), [падука] *подушка* (4;8), [кл'ипка], [к'ипка] (4;3), [с'ипка] (6;5) *скрипка*, [мЛкока] *морковка* (5;5), [м'иј] *змея* (3;8), [поит] (3;8), (4;5), (6;5) *поезд*; усекались и уже усвоенные звуки: [рЛсовка] *кроссовки* (6;5).

Аналогичная ситуация заметна у БЛ СНЯР и на материале финского языка: [mito] *metro* (3;8), [pekonen] *perhonen* (4;8), [pokkana] *porkkana* (4;2), (4;8), [sima] (3;8), (4;2) *silmä*, [puka] *pulkka* (4;2), [täti] *tähti* (4;2), [tätönen] *tähtönen* (4;5), [taku] *tasku* (4;6), [itumaan] *istumaan* (4;6), [katus] *kaktus* (6;3) и др.

7.2.3.1.3 Слоговая элизия

Следующая разновидность упрощения фонетической структуры слова, широко представленная в речи билингвов, – это слоговая элизия, предполагающая пропуск целого слога или нескольких слогов. Зависимость усеечения слогов от ударения была отмечена еще А. Н. Гвоздевым: первый предударный слог, как более сильный, опускается спорадически; второй предударный – часто; заударные слоги имеют тенденцию сохраняться, за исключением внутренних заударных, являющихся самыми слабыми (Гвоздев 1961: 124). Аналогичной точки зрения придерживаются С. Н. Цейтлин и Т. А. Титова (Цейтлин 2000а: 80, Титова 2013: 47–50). Н. Х. Швачкин называл в качестве основных причин слоговой элизии: (1) преференцию ударного слога и опущение безударных слогов, (2) несовершенство артикуляции отдельных звуков и вследствие этого неспособность произнести содержащие их слоги, (3) склонность ребенка воспринимать речь взрослых и выстраивать свою речевую продукцию в ритмической структуре хорее (Швачкин 1995: 106–107). О стремлении маленького ребенка реконструировать слова по двусложному образцу

(на материале финского языка) писал и К. Лаало (Laalo 1994). М. Б. Елисеева, наблюдавшая слоговую элизию у своей дочери, заметила, что случаи устойчивой элизии встречались редко. Чаще всего слово, появившееся в сокращенном виде, вскоре достраивалось недостающим слогом или слогами (Елисеева 2008а: 37). По мнению Елисеевой, слоговую элизию можно считать «нормальной фонетической ошибкой» до возраста 2;6. Длительное присутствие в речи слоговой элизии, тем не менее, тормозит развитие лексикона, и, напротив, удачное воспроизведение ритмической структуры многосложных слов ведет к лексическому взрыву (Елисеева 2006).

По-видимому, исследуемые нами монолингвы уже успели избавиться от слоговой элизии и приступили к использованию многосложных слов. В связи с этим нами был обнаружен лишь один пример элизии у МЛР ([м'итлфон] *магнитофон* (3;8)) и ни одного подобного примера у МЛФ.

В то же время в обеих группах билингвов обнаруживается множество случаев элизии. Для начала рассмотрим слоговую элизию у БЛ. Прежде всего отметим, что ударные слоги всегда сохраняются. Дети из этой группы чаще всего опускают предударные слоги, в результате чего слова приобретают двусложную хореическую структуру: [голка] *иголка* (4;8), [с'оска] *расческа* (4;5) или ямбическую структуру: [мЛшын] *машина* (3;8), (5;1), [т'ифон] *телефон* (4;6), [кадащ'] (3;6) *карандаш*, [кандаф] (5;8) *карандаш*.

Пятисложное слово *мороженое* стало вызовом для многих детей, в его произнесении отмечались субституции сложных звуков в сочетании с пропуском второго заударного слога: [маоз'ија] *мороженое* (3;5), (4;3); [парошки] *мороженое* (3;8). В слове *поезд* трудным оказалось стечение гласных, поэтому слово сокращалось до односложного: [пост'] (3;6), (4;5) *поезд*.

В финских словах также сохранялись ударные слоги (т.е. первые), пропускались первый заударный или второй заударный. В результате получались слова одинаковой структуры, чаще двусложные: [porkka] *porkkana* (3;5), [puhe] *puhelin* (5;3), [kynti] (5;1), (6;2), (6;3) *kynttilä*, реже – односложные: [kamp] *kampa* (3;8), [laps] *lapsi* (6;3).

В группе БЛ СНЯР слоговая элизия проходит в разных направлениях: усекаются и предударные слоги: [гока] *иголка* (3;8), (4;3), [баг'и] *сапоги*

(3;5), [т'ифон] (3;5), [т'ихон] (6;3) *телефон*, [кадас'] (3;5), [клндаф] (5;6) *карандаш*, [гл'андас'ик] *карандашик*, и заударные: [маон'а] *мороженое* (4;8), [ад'а] *радио* (3;5), [баја] *бабушка* (4;5), [пост] *поезд* (4;5).

Как видно, сокращение заударных слогов представлено у БЛ СНЯР более широко, чем у БЛ. Финские слова после усечения приобретают чаще всего односложную структуру: [tut] (4;6), [tut'] (3;5) *tutti*, [tyn] *тууны* (6;2), [lei] *leipä* (5;5), [ti] *äiti* (5;6) – сокращается ударный гласный, [kamp] *kampa* (6;3), реже двусложную: [pana] *panaani* (5;5).

7.2.3.2 Нарращение

Искажение слоговой структуры слова может проявляться и в виде наращения, т. е. усложнения фонетической структуры слова за счет добавления отдельных звуков или целых слогов. Считается, что это явление нормально и «физиологически обусловлено» у монолингвов до 3-х лет, позднее оно, напротив, говорит о стойком нарушении у детей слоговой структуры слова (Левина 1959; Ткаченко 2002).

Материалы нашего тестирования позволили найти лишь отдельные случаи наращения у монолингвов. У БЛ, особенно БЛ СНЯР, это явление встречается очень часто. Похоже, что наращение служит, с одной стороны, способом «разбиения» труднопроизносимых кластеров, с другой стороны, способом создания кластеров. Еще одной функцией наращения, по-видимому, является разделение сочетаний гласных фонем при помощи согласного с целью создания более удобно произносимой структуры слова CVCV с открытыми слогами. Хотя далеко не все случаи наращения поддаются объяснению, они позволяют судить о незавершенности фонетического развития испытуемых.

У МЛР было найдено лишь два примера наращения: [караман] *карман* (4;2) (здесь, возможно, влияние таких слов как «карамель», «карандаш» и т. д.) и [игуса] – груша (4;5) (вероятно, по аналогии со словом «игрушка»). Последняя упомянутая трансформация слова часто встречается в речевой продукции детей, это позволяет предположить, что здесь имеет место явление не фонетической, а лексической природы – смешение паронимов.

У МЛФ также обнаружен всего один случай наращения: [hyveije] *hylje* (5;2).

Дети из группы БЛ склонны наращивать гласные или согласные в разных позиции слова, т. е. в их речевой продукции нередко встречаются:

- надставки (наращения в начальной позиции слова, протезы):
[истул] *стул* (5;6) (в данном случае, возможно, имеет место явление «межъязыковой контаминации» (*istuu* (фин. «сидит») + *стул*), [иклуθə] *груша* (3;8), [иθид'этθк'и] *сердечко* (3;5), [јигла] *игла* (5;5), [kistu] *istu* (3;6), [л'олка] *ёлка* (3;6), [пуха] *ухо* (5;6), [тс'ул'ен'] *тюлень* (4;7) (цоканье), [кхл'эп] *хлеб* (5;5), [град'ио] *радио* (5;7), [јијицо] *яйцо* (3;5);
- вставки или эпентезы (наращения внутри слова):
[галаθ] *глаз* (3;9), [калаб'ил] (5;5), [калаб'эл] (6;7) *корабль*, [ийл'цо] (4;6) *яйцо*, [зфв'оздачка] *звездочка* (3;9), [карофва] *корова* (3;9), [рлш':орскə] *расчёска* (5;3), [лошишт'] *лошадь* (5;5) (персеверация);
- на конце слова в одном примере: [домп] *дом* (3;6).

В финских словах у БЛ наращения тяготеют к конечной позиции:

[sydäin] *sydän* (6;1), [vauvan] *vauva* (6;2), [lippus] *lippi* (6;3), [avaina] *avain* (6;3), [hyljes] *hylje* (5;5), (6;2).

Получается, что в целом наращение происходит по моделям соответствующих языков. В русском к тому же заметно разложение артикуляции, напр. в сочетаниях [иј], [фв], [кх], [мп], состоящих из звуков, имеющих общие артикуляционные признаки.

Таким образом, билингвы не всегда стремятся к созданию структуры типа CVCV. Нам представляется, что рассматриваемые синтагматические ошибки могут быть вызваны целым рядом причин, одна из которых – некоторое отставание в фонетическом развитии (по сравнению с монолингвами). Другой причиной может быть недостаточная усвоенность некоторых лексических единиц (корреляция между нарушением слоговой структуры слов и их семантической недостаточностью была описана уже несколько десятков лет назад (Левина 1959; Маркова 1961)).

Дети из группы БЛ СНЯР, подобно своим сверстникам из группы БЛ, делают наращения в разных позициях слова:

- в начале: [тс'ид'и] *сиди* (3;5), [град'ио] *радио* (5;5);

- внутри: [дл'иэв] *дверь* (4;6), [кал'абал'ик] *кораблик* (4;3), [ка-раб'эл'] *корабль* (6;5), [каламан] *карман* (5;2), [блнт'инк'и] *ботинки* (4;5), [рад'ино] (4;2), [рад'имо] *радио* (4;6), [катктус] (5;2), [какстус] (5;6) *кактус*, [х'ил'эп] *хлеб* (6;3), [хыл'эп] *хлеб* (4;4), [с'ив'эч'ка] *свечка* (4;4), [лащ'ощ'тка] *расческа* (5;2);
- в конце: [стола] *стол* (4;2), [дв'эра] *дверь* (4;2), [јицок] *яйцо* (4;4), [к'исам] *киска* (4;6).

Картина наращений у БЛ СНЯР кажется хаотичной, добавляются не только отдельные звуки, но и целые слоги (редупликация: [т'ит'иток] *цветок* (3;5), [кут'ут'а] *ключ* (3;5)), что отличает ошибки этих детей от ошибок группы БЛ. Еще одной отличительной чертой можно считать обилие наращений. В финских словах детьми БЛ СНЯР наращиваются отдельные гласные или согласные в середине или на конце слова: [lapisi] *lapsi* (4;6), [leilja] *leija* (4;8), [saksket] *sakset* (4;5), [polikana] *porkkana* (4;5), [papajo] *pallo* (4;8) (редупликация), [katktus] *kaktus* (5;6), [avaina] *avain* (4;5), [nennäs] *nenä* (4;8), [kaktusi] *kaktus* (4;8).

7.2.3.3 Ассимиляция

Считается, что фонетический процесс ассимиляции свидетельствует о стремлении детей упростить артикуляцию и приспособить ее к своим произносительным возможностям. Уподобление звуков часто приводит к повторению одних и тех же звуков (гармонизация гласных или «одногласность» (термин С. Куннари и Т. Савинайнен-Макконен), гармонизация согласных или «односогласность» (термин Т. Савинайнен-Макконен), гармонизация слогов (редупликация, «удвоение» (термин М. Б. Елисеевой) или «утроение»)) (Savinainen-Makkonen 2001; Елисеева 2008а; Kunnari, Savinainen-Makkonen 2012). Ассимиляция имеет множество проявлений: уподобление гласных и согласных, дистантная и контактная, полная и частичная, ассимиляция по глухости, звонкости, твердости, мягкости, способу образования, участию носового резонатора. У большинства детей ассимиляция бывает дистантной и прогрессивной, хотя у некоторых детей встречается преимущественно регрессивная ассимиляция. Поскольку картина уподоблений выглядит необычайно пестрой, то особенно в случаях частичной ассимиляции трактовка мате-

риала осложняется, встречаются спорные случаи, которые можно истолковать по-разному, например, как ассимиляцию и как замену фонемы (фонематическую ошибку) (Елисеева 2008а: 42–43).

В собранном нами материале разные виды дистантной ассимиляции наблюдаются во всех трех группах испытуемых. У монолингвов (младше 5;0) было обнаружено лишь небольшое количество примеров ассимиляции:

МЛР: [м'м'эj] *змея* (4;2), [др'эp'] *дверь* (4;2), [лс'оскэ] *расческа* (4;5), [ашашка] *расчёска* (3;5), [т'ут'ун'] *тюлень* (3;8) (в первом примере контактная ассимиляция, в двух последних примерах дистантная ассимиляция одновременно гласных и согласных, которую можно интерпретировать и как редупликацию слогов);

МЛФ: [dadio] *radio* (3;6), [sysän] *sydän* (4;1), [ladio] *radio* (4;1).

Закономерно, что ассимилятивные изменения в большей степени проявляются в речи БЛ и БЛ СНЯР:

Приведем примеры ассимиляции у БЛ:

- ассимиляция согласных:
 - полное уподобление: [бубы] *губы* (3;5) (регрессивная ассимиляция), [парио] *радио* (4;3) (прогрессивная ассимиляция), [ч'ич'и] *часы* (4;6), [додачк'и] *звездочки* (3;5), [с'ид'ис] *сидит* (5;6), [рлс':о с':кэ] (3;6), [раскоска] (5;6), [ращ'ощ'ка] (5;8), (6;3) *расчёска*, [jojka] *ёлка* (4;2), [ч'ищ'и] *часы* (3;6); [lyjykyjä] *lyijykynä* (4;6), [henonen] *hevonen* (4;5), (5;3), [alergia] (5;4), [alergia] *allergia* (5;5) (слово из спонтанной речи), [kattus] *kaktus* (3;5), (4;3), (5;2), [kamma] *kampa* (6;3) (в двух последних примерах контактная ассимиляция);
 - ассимиляция по мягкости-твёрдости [тулэн] *тюлень* (4;5), [клуш] *ключ* (5;5), [н'ожницы] (5;4), [ножн'иц'и] (5;2) – в данных двух примерах еще и уподобление гласных, [нож'н'ицы] (4;8), [н'ошн'ицы] *ножницы* (6;2);
 - ассимиляция по звонкости-глухости [бЛдинки] (4;5), [пЛтинки] (4;5), (6;4) *ботинки*; [клас] *глаз* (6;4);

- ассимиляция гласных [т'ул'ун] *тюлень* (3;6) – полная ассимиляция по огубленности, [т'ул'он] *тюлень* (6;5) – неполная ассимиляция по огубленности, [н'ижыцы] *ножницы* (4;6) – неполная ассимиляция по ряду и по подъему, [кл'ит'и] *ключи* (4;2) – полная ассимиляция по отсутствию огубленности и по ряду.

В группе БЛ СНЯР случаи ассимиляции как таковой было выделить нелегко на фоне комплексных нарушений фонетической структуры слова. Приведем несколько примеров полной ассимиляции согласных у информантов из этой группы:

- контактная ассимиляция: [kolla] (3;8), (4;2), [kovva] (4;8) *korva*, [pulla] *pulkka* (4;4), [lemmä] *lehmä* (4;6), [ittee] *itkee* (5;5);
- дистантная ассимиляция: [падад'ик] *кораблик* (3;5), [г'иг'а] *рыба* (3;5), [т'ат'ик'и] *часики* (3;5), [вЛаткэ] *лошадка* (4;3), [т'ит'ифон] *телефон* (4;6), [т'иточик] *цветочек* (4;8), [камамуна] *капантина* (4;6), [кЛкофки] *морковка* (4;6), [л'ол'ит'с'кэ] *ёлочка* (5;5), [ашашка] *лошадка* (5;5), [цэрцэ] *сердце* (6;3), [карорыј] *который* (6;5), [lyljukynä] *lyijukynä* (5;5).

7.2.3.4 Метатезис

Феномен метатезиса подробно описан и проанализирован Т. П. Тюриным, предложившим широкую трактовку явления, которая включает не только так называемые простейшие перестановки звуков и слогов, но и перестановки слов в предложениях. Исследователь, в течение 2-х лет анализирувавший нарушения звукопроизносительной стороны речи у 5-ти детей, выделил шесть типов «простейших перестановок» (для наглядности приводим примеры Тюриня): (1) перестановка рядом расположенных фонем: *боск* (*бокс*), *таски* (*такси*), (2) перестановка отстоящих друг от друга фонем: *босачка* (*собачка*), *миза* (*зима*), (3) перестановка слогов: слова *зыпури* (*пузыри*), *ремо* (*море*), (4) произнесение звуков слога в обратном порядке относительно эталона: *тик* (*кит*), *абу* (*труба*), (5) перестановка слов в коротких предложениях: *васильна лариса* (*Лариса Васильевна*), *два пять плюс* (*два плюс пять*), (6) перестановка слов в длинных предложениях: *Лук Лёня дядя сделал* (*дядя Лёня сделал лук*) (Тюрин 2006: 40–41). В качестве причин существования метатезиса в детской речи названы: (1) мнемические процессы (ребенок легче запоминает и

воспроизводит звуки, менее отдаленные во времени, т. е. воспринятые им в последнюю очередь), (2) незрелость пространственных представлений в целом и несформированность понятия о структуре слова в частности, (3) несовершенство артикуляционной системы и слухового анализатора (Тюрин 2006: 40–45).

В ходе проведенного нами артикуляционного теста были обнаружены лишь редкие случаи метатезиса у монолингвов, подтверждающие мнение С. Н. Цейтлин о том, что метатезис появляется у одноязычных детей спорадически (Цейтлин 2000а: 80). У билингвов, напротив, перестановки происходили сравнительно часто, при этом переставлялись контактно и дистантно расположенные звуки и слоги. Примеры метатезиса:

МЛР: [мЛрашка] *ромашка* (3;8), [лс'ошка] *расчёска* (6;2) – перестановка отстоящих друг от друга звуков;

МЛФ: [katkus] *kaktus* (6;2) – перестановка рядом расположенных звуков;

БЛ:

- перестановка рядом расположенных звуков: [вс'ос'д'эчкэ] *звёздочка* (3;6), [каткус] *кактус* (3;8), (4;3), (4;8), [takθut] *taskut* (3;8), [брыста] *быстро* (6;2);
- перестановка отстоящих друг от друга звуков: [јамовына] *мороженое* (3;5), [рлс'очка] (4;6), [лс'ошкэ] *расчёска* (6;3), [laido] *radio* (5;5);
- перестановка слогов слова: [ovara] *orava* (4;6), [jylykynä] (4;3), (5;3) *lyijykynä* – данные примеры можно также истолковать и как перестановку отстоящих друг от друга фонем, т. к. гласные в слогах одинаковые.

БЛ СНЯР:

- перестановка рядом расположенных фонем: [кЛроск'и] *кроссовки* (4;4), [с'ивток] (4;3), [цывток] (4;4) (4;5) *цветок*, [цэТВ'эк] (6;3) *цветок*, [с'эВтка] *свечка* (4;6), [кЛрбалак] *кораблик* (4;6), [каткос, каткус] *кактус* (5;3), [макорка] *марковка* (5;6), [simlä] *silmä* (4;6), [sasket] *sakset* (5;3), [hyjle] *hylje* (5;5), [нофд'инцы] *ножницы* (5;3);

- перестановка отстоящих друг от друга фонем: [jΛмoθина] *мороженое* (3;5), [кΛвoл'а] *корова* (4;6), [nυта] *типа* (4;5).

Анализ фонемного состава тех слов артикуляционного теста, в которых наблюдается метатезис, позволяет предположить, что возможными «фонетическими» причинами перестановок могут быть кластеры и многосложность слова.

7.2.3.5 Множественное искажение слов

Этот вид ошибок звукопроизношения на синтагматическом уровне полностью отсутствовал у монолингвов, что еще раз свидетельствует о более высокой ступени в фонетическом развитии у детей этой группы. У БЛ были обнаружены случаи нагромождения фонетических и фонематических ошибок, возникающих, на первый взгляд, стихийно. Интерпретировать такие ошибки, несомненно, можно по-разному. Далее дается наша попытка интерпретации множественного искажения слов у БЛ:

- [гаш] *глаз* (4;6) – усечение кластера и субституция;
- [хфак] *флаг* (5;8) – метатезис и субституция;
- [н'ижыцы] *ножницы* (4;6) – ассимиляция и усечение кластера;
- [таткус] *кактус* (4;3) – метатезис и субституция или ассимиляция;
- [нинопшка] *немножко* (6;2) (слово из спонтанной речи) – упрощение кластера и наращение;
- [с'ос'ка] *расчёска* (4;6) – слоговая элизия и ассимиляция;
- [крандраса] *карандаш* (5;6) – слоговая элизия, наращение согласного и гласного;
- [щ'этс] *сердце* (6;4) – субституция, упрощение кластера и усечение гласного на конце слова;
- [jehonen] *hevonen* (4;5) – метатезис и субституция;
- [hep] *hevonen* (5;3) – слоговая элизия и субституция;
- [sytä] *sydän* (4;5) – усечение согласного на конце и субституция.

Как уже отмечалось ранее относительно информантов БЛ СНЯР, ввиду широкой распространенности рассматриваемый тип ошибок можно считать характерной особенностью детей из этой группы. В результате глубоких деформаций слова становятся практически неузнава-

емыми. Тем не менее во время тестирования значения слов определялись благодаря картинкам, на которые реагировали дети. Приведем некоторые примеры множественных искажений слов у БЛ СНЯР, сопровождая их интерпретацией:

- [тату] *кактус* (3;5) – упрощение кластера, ассимиляция или субституция, наращение;
- [бус'а] *груша* (3;5) – одновременное упрощение кластера и нетипичная субституция (по признаку взрывной, звонкий, но не по месту и способу образования), субституция второго согласного по признаку фрикативности, глухости, но не по месту образования);
- [т'ил'он] *тюлень* (4;4) – сочетание метатезиса и субституции обеих гласных;
- [мал'он'ај] *мороженое* (3;5) – субституции и слоговая элизия, усечение конечного гласного;
- [ит'он'ик] *ребёнок* (3;5) – сокращение начального согласного, нетипичная замена согласного, ассимиляция по мягкости, субституция гласного;
- [лакака] *лошадка* (4;5) – упрощение кластера, которое, в свою очередь, вызывает регрессивную ассимиляцию согласных;
- [мама] *карман* (4;3) – упрощение кластера, вызывающее регрессивную ассимиляцию согласных и усечение конечного согласного или произнесение [мама] вместо – *карман* по привычности артикуляции;
- [мищ'ина] *машина* (6;6) – субституция гласного и согласного;
- [Акука] (4;3) *подушка* – воспроизведение слоговой структуры слова, это почти лепетное слово;
- [пЛс'уха] (4;6) *подушка* – нетипичные субституции согласных и упрощение кластера, здесь, возможно, и морфонологические причины искажения по аналогии с *лягушка* → *лягуха* или *толстушка* → *толстуха*;
- [вал'ифон] (4;2) *телефон* – нетипичные субституции согласного и гласного в начале слова;
- [т'ил'ихон] (4;8) *телефон* – нетипичные субституции согласных в конце слова;
- [КЛмон'а] (3;5) *корова* – нетипичные замены части согласных;

- [у^па^ка^ова] *корова* (4;6) – наращение двух слогов в начале слова и пропуск согласного в середине, здесь также, возможно, ребенок имел в виду «упала корова»;
- [т'а^к'и] *носки* (4;6) – нетипичная субституция согласного, упрощение кластера и ассимиляция по мягкости;
- [а^д'и^д'а] *звезда* (4;3) – наращение двух слогов в начале слова, ассимиляция, сокращение двух кластеров в сочетании с субституцией;
- [ба^г'и^ка] *бабочка* (4;5) – субституция гласного и согласного в середине слова и упрощение кластера;
- [ка^пф'и^л'] *корабль* (4;8) – слоговая элизия, которой подвергается второй слог, и наращение слога на конце слова;
- [ка^на^на^ш] *карандаш* (4;5) – ассимиляция согласных и упрощение кластера;
- [к^лт^ол'и^кэ] *хорошенькая* (4;8) (слово из спонтанной речи) – субституции согласных и слоговая элизия в середине и на конце слова;
- [но^д'и^нт^сы] *ножницы* (5;5) – метатезис и субституции;
- [ку^т'ут'а] *ключ* (5;6) – кластер разделяется на два слога, в конце наращивается гласный, получается открытый тип слога;
- [ка^ку^сту] *кактус* (5;6) – сочетание метатезиса и наращения;
- [kafkuf] – *kaktus* (6;2) – субституция согласного и метатезис, симметрия слогов;
- [jokuta] *joulukuusi* (4;3) – слоговая элизия, субституция дифтонга, согласного и гласного;
- [ра^ууу] *pöytä* (4;3) – сокращение согласного и субституция гласных, правильно реализуется лишь первый согласный, заметна попытка воспроизвести слоговую структуру слова;
- [kelja] *kengät* (4;6) – правильно произнесен лишь первый слог, далее субституции и усечение согласного на конце;
- [к^унт^äн^ä] *kynttilä* (4;5) – сокращение удвоенного согласного, субституция согласного или регрессивная ассимиляция, ассимиляция гласных;
- [ро^кка^{ра}] *porkkana* (4;4) – метатезис и пропуск согласного;
- [öö] *jäätelö* (5;3) – элизия затрагивает большинство звуков, качество длительности взято из первого слога, а качество гласного – из последнего;
- [tu] *tuoli* (5;5) – слоговая элизия затрагивает два конечных слога;

- [oku] *joulukuusi* (5;5) – в слове остался первый элемент дифтонга и предпоследний слог с кратким гласным вместо долгого;
- [aai] *laiva* (5;6) – в слове сохранились лишь гласные звуки;
- [ua] *lyijykynä* (5;6) – воспроизводятся только два гласных;
- [ui] *ovi* (6;3) – субституция начального гласного и пропуск согласного;
- [ua] *vauva* (6;5) – усечение согласных, перестановка элементов дифтонга;
- [eö] *pöllö* (6;5) – в слове правильно реализуется лишь один гласный.

Итак, анализ данных тестирования показывает, что множественное искажение слов, несвойственное речи МЛ, встречается у БЛ в следующей частотности: их продемонстрировали 43 % 3-х летних информантов в русском и столько же в финском языке; из 4-х летних 30 % детей в русском и 10 % – в финском; из 5-ти летних 22 % в русском и 11 % в финском языке; у 6-ти летних двуязычных участников эксперимента множественных искажений не было. Это еще одно свидетельство некоторого отставания фонетического развития билингвов по сравнению с монолингвами. На первый взгляд, такие ошибки у билингвов аналогичны ошибкам в группе БЛ СНЯР. Но более подробное рассмотрение материалов тестирования в группе БЛ позволяет отметить, что нагромождение ошибок наблюдается чаще всего в многосложных словах, в словах с кластером или словах, содержащих еще не усвоенный звук. Заметна тенденция упрощать или сокращать слова сложной структуры, однако иногда труднопроизносимые кластеры разбиваются при помощи гласного, что, наоборот, удлиняет слово. Нам представляется, что именно структура слова становится фактором риска, усложняющим произношение и вызывающим наложение ошибок у БЛ. Знаменательно также, что БЛ делают больше таких ошибок в русских словах.

При рассмотрении множественных искажений у БЛ СНЯР заметна, прежде всего, их высокая частотность (из 4-х летних у 88 % детей в русском и 75 % в финском; из 5-ти летних у 85 % в русском и 28 % в финском языке; у 6-ти летних 40 % в русском и примерно столько же в финском), а также большое разнообразие и отсутствие видимых закономерностей, вызывающих такие ошибки. Так, искажаются не только труднопроизносимые слова, но и несложные по структуре (CVCV, CVCVCV) слова из активного лексикона ребенка (*машина, корова, tuoli, laiva, ovi, vauva*), в том числе и односложные. Ошибки затрагивают гласные, но

еще в большей степени согласные, так что в самых тяжелых случаях дети способны воспроизводить лишь небольшую часть слова (как правило, начало) или только гласные звуки.

7.2.3.6 Несоблюдение позиционных изменений

Данный вид нарушений не входит в число традиционно выделяемых синтагматических ошибок, но, на наш взгляд, может быть причислен к таковым. Анализируя реализацию звуков русского языка, мы обратили внимание на то, как неправильное воспроизведение того или иного звука или звуков отражается на фонетическом облике всего слова. По всей видимости, несформированность некоторых фонологических оппозиций выражается в отсутствии языкового чутья, что, в свою очередь, влечет за собой и несоблюдение позиционных изменений.

- Отсутствие у ребенка бинарной оппозиции по глухости – звонкости приводит к **несоблюдению в слове чередования по глухости-звонкости**, напр. [кдусы] (4;4), [кдушы] (4;8) *груши*. В приведенных примерах налицо наложение ошибок: замена начального звонкого глухим и отсутствие закономерного / ожидаемого в данной ситуации чередования по глухости – звонкости [*гд], т. е. озвончения.
- Еще одним следствием несформированности рассматриваемой оппозиции становится расподобление согласных – **диссимиляция**, в приводимом ниже примере вопреки фонетическим правилам русского языка происходит оглушение согласного в начале слова, несмотря на присутствие следующего звонкого согласного: [пабач'ка] *бабочка* (6;3). Диссимиляцию в этом слове можно объяснить и влиянием финской модели, когда в начале слова глухой, а во втором слоге может быть и звонкий.
- С отсутствием у билингвов противопоставления мягких и твердых связано **несоблюдение чередования по мягкости – твердости**. В следующих примерах не реализуется ассимилятивное смягчение, т. е. имеет место диссимиляция по мягкости – твердости (контактная или дистантная, прогрессивная или регрессивная): [малтс'ик]

мальчик (5;5), [мал'шык] *мальчик* (6;3); [т'ул'эн] *тюлень* (6;5); [лашац'ка] *лошадка* (4;5) – субституция и одновременная ненормативная палатализация [д] → [*ц'], что, тем не менее, не вызывает ассимилятивного смягчения последующего звука [к]; аналогичные случаи: [бабушка] *бабушка* (4;5) – субституция [ш] → [щ], [падушка] *падушка* (4;4) – субституция [ш] → [щ] при отсутствии ассимилятивного смягчения последующего [к].

Приведенные примеры, несомненно, поддаются разной интерпретации, так, их можно считать субституциями (звонкий ↔ глухой, мягкий ↔ твердый). Тем не менее, несоблюдение позиционных чередований представляется нам более подходящей трактовкой, наиболее полно учитывающей фонетическое окружение звука в слове.

Проследить соблюдение других известных комбинаторных изменений на собранном материале не представляется возможным в связи с его ограниченностью.

7.2.4 Интерференция

Из ранее приведенных примеров видно, что у участников экспериментов заметна интерференция из русского в финский и наоборот, это воспринимается слушателем (исследователем, родителями, воспитателями и др.) как иноязычный акцент. В свое время Е. А. Брызгунова определила акцент (по отношению к ситуации изучения русского языка как иностранного) как систему отклонений от произношения изучаемого языка под влиянием родного языка (Брызгунова 1963: 300). Выделяется три источника акцента, вызывающих три соответствующих типа нарушений: (1) ошибки артикуляционного, фонологического и смешанного типов в одном языке под влиянием другого языка, (2) ошибки в месте ударения, передаче его характера, долготы и краткости звуков, (3) интонационные ошибки (Брызгунова 1963: 300–301; Пирогова 1969: 3–4). Теория акцента и вызывающей его интерференции получила продолжение в более поздних работах. Так, появились труды, в которых фонетическая интерференция (ФИ) связывается не только с артикуляцией, ритмом, интонацией, но и со средствами связи между элементами слова (catenation) (Maskey 2000: 47–53).

В материалах нашего исследования обнаружены в основном два упомянутых в первую очередь явления: ФИ в артикуляции, выраженная в перенесении звуков, звукокомплексов и некоторых фонетических характеристик из одного языка в другой и изменение ритмической структуры слова в виде переноса ударения под действием языка билингвальной пары.

Материалы проводимого нами фонетического тестирования обнаруживают вариативность ФИ у финско-русских билингвов. Однако в сложной картине ФИ просматриваются определенные тенденции, что вполне соответствует наблюдениям Н. А. Любимовой о том, что зачастую ФИ возникает не хаотично, а, напротив, может обнаруживать особые закономерности, характерные для отдельных групп говорящих (Любимова 1985: 32).

У. Вайнрайх выделял четыре типа ФИ (Вайнрайх 1979), на основе которых различают: (1) недодифференциацию фонем, (2) сверхдифференциацию фонем, (3) реинтерпретацию фонемных различий и (4) субституцию звуков. Все эти разновидности ФИ обнаружены в собранном нами материале:

- 1) недодифференциация ([т], [т'] заменяется на [t]),
- 2) сверхдифференциация ([т] заменяется на [t], [tt]),
- 3) реинтерпретация ([ж] заменяется на [s]),
- 4) субституция ([д] заменяется на [t]).

Первые две разновидности ФИ уже описывались в предыдущих разделах, в настоящем разделе в центре внимания будет, прежде всего, реинтерпретация фонемных различий и в некоторой степени субституция звуков.

Многие исследования трансфера на материале разных языков ставят задачей выяснить направленность этого явления. Раньше считалось, что интерференция определяется в основном доминантностью, т. е. существует тенденция перенесения языковых явлений из сильного языка в слабый (Вайнрайх 1972, 1979; Виноградов 1976). В современных работах подчеркивается относительная автономность интерференции и доминантности, высказываются предположения, что появление кросс-лингвистических явлений и структур обусловлено скорее возрастом ребенка. А. Де Хувер, например, утверждает, что по отношению к интерференции у маленьких детей (до 3-х лет) понятие доминантности не релевантно ни для описания, ни для объяснения явления (De Houwer 1998:

258). Широко распространено мнение о том, что интерференция обусловлена доминантностью у детей более старшего возраста, т. е. у более опытных билингвов (в возрасте от 3;0 до 7;0) (Bentahila, Davies 1992; Paradis, Genesee 1996; Myers-Scotton 1999).

Э. Ланза и С. Дебке призывают принимать во внимание широкую вариативность явления, указывая при этом на существование двусторонней (двунаправленной) интерференции, которая обусловлена не доминантностью, а скорее когнитивными трудностями, связанными с коммуникацией на двух языках (Dörke 2000: 100; Lanza 2000: 229–233). Идея о двусторонней направленности развивается в работах С. Ярвиса и А. Павленко, также утверждающих, что языковой перенос в норме может проходить в двух направлениях: Я1 → Я2 («прямой» трансфер из первого языка во второй) и Я2 → Я1 («обратный» трансфер из второго языка в первый) (Jarvis, Pavlenko 2008).

Ближайшее рассмотрение ФИ у финско-русских билингвов в сочетании с информацией о языковой доминантности свидетельствует об отсутствии однозначной корреляции между интерференцией и доминантностью. На собранном нами материале можно выделить по крайней мере несколько частых видов трансфера, которые коррелируют с определенными группами детей:

- 1) у детей из бинациональных семей, где мама – финка, русский слабый, звуки русского заменяются звуками финского;
- 2) у детей из недавно приехавших русскоязычных семей звуки финского, слабого языка, заменяются звуками русского;
- 3) у детей, из русскоязычных семей, три года посещавших финский детский сад, звуки русского языка могут заменяться звуками финского языка;
- 4) небольшая группа детей, несмотря на в целом сложившееся корректное произношение в обоих языках, демонстрирует неожиданные, непредсказуемые случаи двусторонней интерференции.

При анализе материала учитывались лишь случаи многократного проявления интерференции у ребенка; на вертикальной оси Графика 18 показано, какой процент от общего числа детей в возрастной группе регулярно допускает трансферы; условные обозначения на графике следует толковать: ф→р (трансфер из финского в русский), р→ф (трансфер из русского в финский), ф↔р (двунаправленный трансфер).

График 18. Проявления фонетической интерференции у БЛ в процентном отношении с распределением по возрастным группам

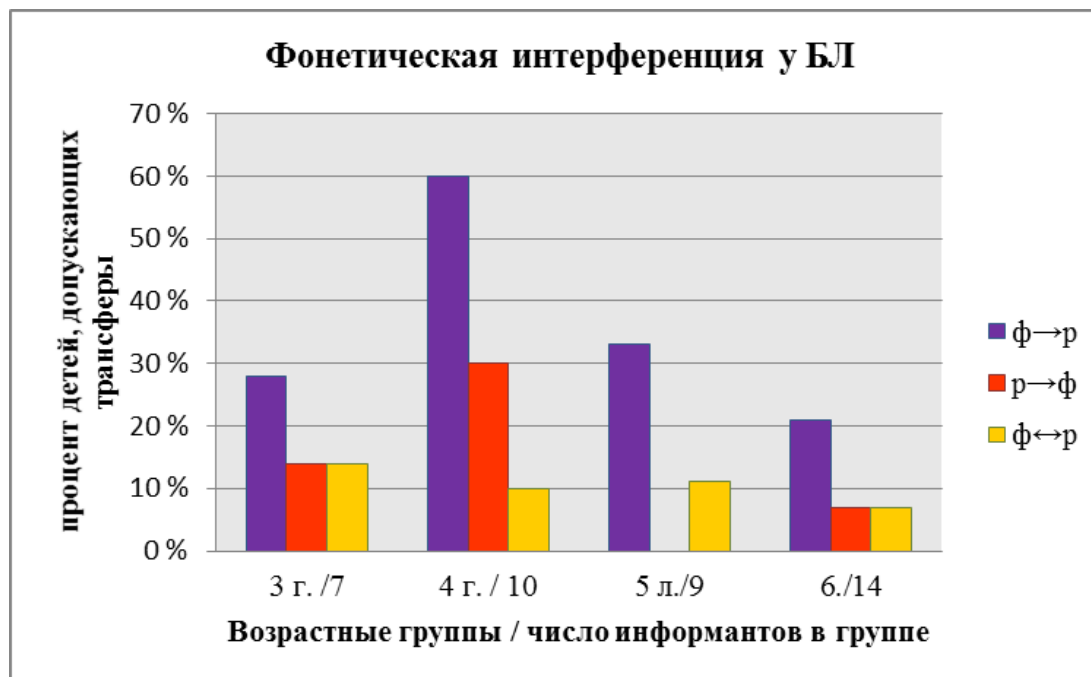


График иллюстрирует лидирующую позицию трансфера из финского в русский по сравнению с двумя другими видами интерференции. Тем не менее такое изображение позволяет лишь поверхностно описать интерференцию, поскольку здесь не учитывается языковая доминантность испытуемых (по данным анкет родителей, у большинства детей один из языков является доминантным, другой – более слабым). Более подробное рассмотрение примеров и фоновой информации о детях (в приводимой ниже Таблице 20) позволяет сделать некоторые уточнения к Графику 18.

Таблица 20. Характер трансфера у БЛ в процентном отношении с распределением по возрастным группам

возрастные интервалы / количество детей в группе	2;7 - 3;6 / 7 детей	3;7 - 4;3 / 10 детей	5;1 - 5;4 / 9 детей	5;5 - 6;3 / 14 детей
ф→р	1 (ф дом.) 14% - прямой т. 1 (р дом.) 14% - обратный т.	5 (ф дом.) 50% - прямой т. 1 (р дом.) 10% - обратный т.	3 (ф дом.) 33% - прямой т.	2 (ф дом) 14% - прямой т. 1 (р дом) 7% - обратный т.
р→ф	1 (р дом.) 14% - прямой т.	3 (р дом.) 30% - прямой т.		1 (р дом) 7% - прямой т.
ф↔р	1 (р дом.) - 14% - двусторонний т.	1 (ф дом.) 10% - двусторонний т.	1 (оба сил.) 11% - двусторонний т.	1 (р дом) 7% - двусторонний т.

Так, таблица позволяет уточнить график частотности. Она демонстрирует, что наиболее однородная картина складывается относительно интерференции из русского языка в финский (р→ф): все зарегистрированные случаи являются прямым трансфером: звуки доминантного русского переносятся в финский. Что касается интерференции из финского в русский (ф→р), то ее проявления более частые и более сложные по характеру. Случаи переноса звуков из доминантного (финского) в слабый (русский), несомненно, наиболее частотны. Тем не менее, во всех возрастных группах (за исключением пятилетних детей) найдены случаи обратного трансфера: перенос звуков более слабого (русского) в доминантный финский. Наконец, во всех четырех группах обнаружено явление двустороннего трансфера, которое не демонстрирует прямой корреляции с уровнем владения языком: двунаправленный трансфер встречается у детей с доминантным русским, доминантным финским и у ребенка, у которого оба языка можно считать равнозначно сильными.

Помимо некоторых случаев интерференции, упомянутых в разделе 7.2.1.2.1, посвященном особым консонантным ошибкам билингвов, приведем и другие проявления трансфера у русско-финских билингвов.

По нашим наблюдениям, фонетическая интерференция редко касается лишь одного звука в слове, такие случаи встречаются, когда трансфер затрагивает последний звук в слове. Обычно трансфер одного звука влечет за собой трансфер соседних звуков или охватывает все звуки слова. В этом случае часть слова или все слово целиком приобретает финнообразную артикуляцию. Зарегистрированные в материале эксперимента случаи трансфера из финского языка в русский помещены в Таблице 21. Далее приводятся примеры трансфера в той же последовательности, что и в таблице.

Таблица 21. Фонетическая интерференция ф→р у русско-финских билингвов
(перенос звуков финского языка в слова русского языка)

русский заменяемый звук	финский субститут
[ш]	
[щ]	
[з]	[s] альвеолярный слабый
[с]	
[ц]	
[ч]	
[р] дрожащий	[r] дрожащий, но более напряженный, энергичный, длительный
[л] дентальный	[l] слабый альвеолярный
[д] зубной, напряженный, дорсальный	[d] альвеолярный, более слабый, апи-кальный
[т] зубной, напряженный, дорсальный	[t] альвеолярный, более слабый, апи-кальный
[и]	[i]
[ы]	[i]
[о] гласный заднего ряда	[ö] гласный переднего ряда

[ш] [карандас] (4;4) *карандаш*; [крусi] (4;4) *груши*; [koska] (4;5) *кошка*;
 [щ] [рлsоска] (4;5) *расчёска*, есть два варианта произнесения этого слова: [рлщоска] и [рлщчоска];
 [з] [смеj] (4;5) *змея*; [sv'isd'a] (5;3) *звезда*;
 [с] [нос] (4;5) *нос*; [поист] (4;5) *поезд*;
 [ц] [jiso] (4;3) *яйцо*;
 [ч] [sicы] (4;3) *часы*;
 [р] [рлс'очка] (4;5) *расческа*; [rot] (4;3) *рот*; (произносится подчеркнутый, напряженный, многоударный дрожащий звук);
 [л] [flak] (3;5) *флаг*; [hleр] (3;5) *хлеб*; [jolka] (3;5), (4;3) *ёлка*; [игolka] (4;3) *иголка*;
 [д] [падуlка] (4;4), (4;5) *подушка*; [dom] (4;5) *дом*; [sidit] (4;3) *сидит*;

[т] [tɪl'ифон] (4;3) *телефон*;
[и] [sicы] (4;3) *часы*; [skɪpka] (6;3) *скрипка*; [kɪp] (4;5) *гриб*;
[ы] [riba] (4;4) *рыба*, [maʃina] (4;5) *машина*, [полnij] (5;3) *полный*;
[о] [ribõnak] (4;5) *ребёнок*;

Как видно из примеров, у билингвов нередко встречаются случаи замены всех звуков в слове на звуки финского языка. Частое появление описанного вида ФИ в речи ребенка – это, прежде всего, индикатор доминирующей роли финского языка.

Ярким примером тому можно считать речь информанта Д1 (возраст 4;2, мама русская, папа финн, девочка долго не говорила по-русски, начала говорить после того, как полгода проходила в двуязычный детский сад). В доминирующем, финском, языке у девочки корректное произношение за исключением 5 случаев межзубного сигматизма при произнесении [s]. В русском языке у информанта помимо межзубного сигматизма отмечены все вышеописанные типы ФИ и 2 случая перенесения ударения на первый слог. ФИ представлена у Д1 в основном заменой всех звуков слова финскими звуками (в 9-ти словах: *гриб, мяч, носки, малыш, змей, белочка, ботинки, ребенок, звезда*). У другого информанта А1 (возраст 6;6, мама русская, папа финн, посещает двуязычный детский сад 3 года, финский язык продолжает доминировать) тоже встречается полный трансфер, но только в 4-х словах: *гриб, машина, бабушка, ботинки*.

По нашим наблюдениям, полный трансфер бывает не только у детей с сильно доминирующим финским, но и у более сбалансированных билингвов. Наблюдения за произношением билингвов обнаруживают, что это явление возникает в результате спонтанной, почти автоматической переориентации артикуляции на другой язык после того, как в начале слова допущена интерференция, т. е. присутствует катализатор. Автоматизм переключения артикуляции с одного языка на другой (в условиях теста) при наличии такого катализатора может свидетельствовать о сложившемся высоком уровне двуязычия, выражающемся в способности быстро переходить с одного языка на другой и в условиях спонтанной речи.

Механизмы ФИ из русского в финский такие же, как у только что описанного трансфера из финского в русский: изредка переносится один звук, чаще группа звуков или все звуки слова.

Таблица 22. Фонетическая интерференция р→ф у русско-финских билингвов

финский заменяемый звук	русский субститут
	[с] непалатализованный зубной
	[с'] палатализованный зубной
[s] альвеолярный слабый	[ш] постальвеолярный, непалатализованный
	[ш'] постальвеолярный, палатализованный
[h] ларингальный	[х] велярный
[l] слабый альвеолярный	[л'] зубной, палатализованный
[t] альвеолярный, более слабый, апикальный	[т] зубной напряженный, дорсальный, непалатализованный
	[т'] зубной напряженный, дорсальный, палатализованный
[m] губной непалатализованный	[м'] губной палатализованный
[ŋ] велярный носовой	[н'] зубной палатализованный

Примеры данного вида интерференции:

[s] [сукат] (3;8) *sukat*; [шукат] (6;3) *sukat*; [ш' i уу] (3;5) *suu*; [тас'ку] (3;5) *tasku*; [с' i удаң] (4;4) *sydän*; [ш' i удаң] (6;4) *sydän*; [sакс' i эт] (3;6) *sakset*; [iштуу] (6;7) *istuu*
[h] [лехм'а] (3;6) *lehmä*; [хылje] (3;6) *hylje*;
[l] [туол' i и] (4;5) *tuoli*; [л' i эjp'а] (4;2) *leipä*; [л' i эхм'а] (4;2) *lehmä*;
[t] [туол' i и] (4;2) *tuoli*; [т' i уун' i у] (4;2) *tyyny*;
[m] [лехм' iа] (4;2) *lehmä*; [silм' iа] (4;2) *silmä*;
[ŋ] [кен' i ат] (4;2) *kengät*.

Анализ случаев ФИ в русско-финском двуязычии помогает предположить, что природа этого явления объясняется, прежде всего, самой спецификой языковой пары. Отсутствие в финском шипящих и аффрикат находит отражение в незначительном инпуте и ограниченной артикуляционной практике билингвов в отношении этих звуков. Неслучайно, что именно с этими лингвоспецифическими согласными связано большинство случаев ФИ. На фоне ограниченного инпута и большого разнообразия шипящих и аффрикат использование в русском наиболее

близкого по артикуляционным качествам финского субститута [s] представляется вполне закономерным. Для сравнения: подобные замены частотны у взрослых финнов (особенно представителей более старшего поколения), говорящих на иностранных языках (например, замены английского [ʃ] финским [s]). В финском языке замена согласного [s] на русские шипящие и свистящие, в свою очередь, говорит о неусвоенности финской фонетической системы или о еще несложившейся способности ребенка абстрагироваться от артикуляции на русском и переходить к артикуляции на финском.

Помимо описанных случаев ФИ касается и других звуков позднего периода онтогенеза языковой способности у БЛ, в частности, лингвоспецифического финского [ɲ] (замена на [н']) и согласных пар [л] – [l], [x] – [h], [p] – [r]. Однако трансфер [p] → [r] можно трактовать и по-другому. При усвоении звука [p] в русском языке ребенок часто проходит ряд этапов, включающих пропуски, замены, искажения, постепенно приближаясь к правильному варианту звука, который часто представляет собой подчеркнутый, утрированный, раскатистый, многоударный, т. е. более интенсивный, идентичный финскому [r]. Поэтому трудно сказать, имеет ли в данном случае место трансфер или первые удачные опыты произнесения только что освоенного звука.

Наш материал также показывает, что интерференция может быть обусловлена не только общими проблемами усвоения, но затрагивает и звуки раннего периода онтогенеза фонетической системы: [т] – [t], [д] – [d]. Нам представляется, что в данном случае причина трансфера заключается в «неидентичности» членов этих пар (см. существенные различия [т] ≠ [t], [д] ≠ [d] в разделе 2.3).

Описанную выше «палатализацию финских согласных» можно, с одной стороны, трактовать как трансфер (замену на русские палатализованные: [s] → [с'], [l] → [л'], [t] → [т'], [m] → [м'], [n] → [н'] или «полумягкие»), с другой стороны, как общую у маленьких детей тенденцию к палатализации согласных. Нам представляется, что финские специалисты могут не фиксировать такие замены в речи типично развивающегося ребенка, потому что эти замены для них фонологически не значимы. Неусвоенность оппозиции твердые – мягкие вызывает в русском языке трансферы двух типов: (1) твердые согласные заменяются полумягкими (т. е. артикулируются недостаточно твердо), (2) мягкие заменяются полумягкими (т. е. артикулируются недостаточно мягко). Усредненная по-

лугкая артикуляция – типичное свойство финского произношения согласных перед гласными переднего ряда, это позиционное изменение, а не фонологически значимое различие.

Дополнительная артикуляция палатализованных неизбежно влечет за собой аккомодацию последующих гласных, гласные приобретают дополнительный призвук [i], т. е. некоторым образом дифтонгизируются. Чрезмерно частая реализация палатализации, переносимая на произношение финских слов, объясняет и частый трансфер в области гласных: [i] → [i̯], [e] → [e̯], [u] → [u̯], [ä] → [i̯a]. В русском языке происходит трансфер другого типа: более передний [и] → менее передний [i̯], гласный среднего ряда [ы] → гласный переднего ряда [i̯], несколько дифтонгизованный, следующий за мягким согласным гласный заднего ряда [i̯o] → гласный переднего ряда [ö]. В случае с [и], [ы] происходит своеобразное уравнивание гласных, они сводятся к общему субституту [i̯].

У наших информантов были неоднократно отмечены случаи полного трансфера с русского на финский, например, у детей из русскоязычных семей или у детей из бинациональных семей, недавно пришедших в двуязычный детский сад. Доминирующая роль русского языка, проявляется в ФИ в направлении р → ф, как, например, у информанта Р1 (возраст 3;5, мама русская, папа финн, девочка полгода проходила в двуязычный детский сад), продемонстрировавшей полный трансфер в 12-ти словах: *pallo, sydän, suu, kissa, kengät, lapsi, veitset, sakset, tasku, istuu, silmä, kynttilä*.

Возвращаясь к графику 18, хочется отметить определенную тенденцию в проявлениях интерференции у БЛ, а именно, постепенное схождение на нет, в частности, у детей из возрастных групп 4 г.–7 л. Исключением является группа детей трехлетнего возраста, у которых артикуляция еще недостаточно четкая, что затрудняет ее исследование в целом и позволяет выявлять лишь особо явные случаи трансфера. Таким образом, несмотря на множество разнообразных случаев ФИ у двуязычных детей дошкольного возраста, количество и характер проявления трансфера меняются со временем. Наши длительные наблюдения над развитием звукопроизношения у некоторых двуязычных детей позволяют проследить, как накопление языкового опыта может привести к постепенному сглаживанию интерференции. Это позволяет говорить о низкой степени устойчивости (по терминологии Е. А. Брызгуновой (Брызгунова 1963: 300)) акцента у детей-билингвов в целом по сравнению, например, со взрослыми, изучающими русский или финский как ино-

странный. В связи со сказанным мы считаем, что динамику фонетического трансфера интересно рассматривать и в лонгитюдном аспекте, например, в исследовании становления произношения у одних и тех же билингвов в разном возрасте, для того чтобы определить степень устойчивости и время преодоления акцента.

Говоря о ФИ при билингвизме, правомерно остановиться на вопросе о том, насколько велика роль этого явления в складывающихся языковых системах и каково влияние ФИ на формирование языковых навыков билингвов.

7.2.5 Влияние двуязычия на фонетическое развитие: интерференция или интеракция

В ряде исследований у билингвов было обнаружено временное отставание в освоении восприятия и воспроизведения согласных и гласных, например, в испанском и английском (Sebastián-Gallés, Bosch 2009; Fabiano-Smith Barlow 2010; Garcia-Sierra et al. 2011). В то же время в других экспериментах не удалось обнаружить негативного влияния двуязычия на становление системы гласных и согласных (Burns et al. 2007; Sundara et al., 2008; Fabiano-Smith, Barlow 2010).

Проведенное нами исследование фонетического развития детей-билингвов в целом подтверждает гипотезу о более медленных темпах усвоения согласных билингвами в сравнении с русскими и финскими монолингвами (Корнев, Ненонен 2013). Тем не менее, в собранном нами материале можно найти факты, свидетельствующие не только о «негативном», но и о «нейтральном» и даже о «позитивном» влиянии билингвизма на овладение некоторыми линейными единицами, т. е. отдельными звуками.

- 1) «Негативное» влияние билингвизма наиболее заметно в замедленных темпах, т. е. деселерации усвоения лингвоспецифических согласных: шипящих и свистящих за исключением [с], палатализованных и некоторых звонких. Лингвоспецифичность, понимаемая здесь как отсутствие указанных согласных в финском языке (так называемые «пустые системные клетки» (Блок 2013:21)), объясняет ограниченные возможности артикуляторной практики этих звуков (с учетом материала двух языков) у билингвов. Замедленное усвоение, вероятно, также связано и с тем, что свистящие и шипящие в

русском языке относятся к звукам поздней стадии онтогенеза (поскольку свистящих и шипящих много, то общий звук начальной стадии должен разойтись на много звуков, а это требует времени).

- 2) О «нейтральном» влиянии билингвизма на фонетическое развитие можно говорить при становлении «исконно финских» согласных звуков и соответствующих им русских эквивалентов. Финские звуки, входящие по финской лингвистической традиции в так называемую минимальную систему согласных, кроме [s] и [r], (т. е. [p], [t], [k], [l], [m], [n], [v], [j], [h]), и соответствующие им звуки русского языка формируются примерно в одни и те же сроки у билингвов и монолингвов.
- 3) «Позитивное» влияние финско-русского билингвизма заметно в акселерации усвоения небольшого количества согласных. Как показывает наше исследование, акселерация в финском языке затрагивает звуки [s] и [r]. По данным эксперимента, 4-летние билингвы чаще демонстрируют правильную реализацию этих согласных фонем в финском языке по сравнению с финскими монолингвами, но к 6-летнему возрасту показатели выравниваются (Корнев, Ненонен 2013). На материале русского языка у некоторых детей отмечается ускоренное усвоение палатализованного [с'] по сравнению с русскими монолингвами. Эта разница также заметна в раннем периоде онтогенеза и нивелируется уже к 5;0. (Более подробно об этом будет сказано в разделе 7.2.6.)

В случае билингвизма, рассмотренного в рамках настоящего исследования, более заметно негативное влияние, затрагивающее усвоение большого количества фонем и выраженное в замедлении темпов фонетического развития, а также в фонетической интерференции. Однако, по данным эксперимента, одновременное усвоение двух языковых систем далеко не всегда вызывает тормозящий эффект. В результате интеракции языков хорошо отработанные артикуляционные навыки в одном языке помогают развитию артикуляционных навыков в другом языке, тем самым стимулируя ускоренное фонетическое развитие, или акселерацию.

Таковы предварительные заключения по поводу влияния билингвизма на фонетическое развитие детей. В следующем разделе отдельно рассматривается становление «общих» звуков позднего периода онтогенеза в целях определения корреляции между двуязычием и проблемами

артикуляции с учетом степени их реализации у каждого протестированного ребенка по возрастным группам.

7.2.6 Усвоение согласных позднего онтогенеза [л] – [ʎ], [p] – [r], [c] – [s] в русском и финском языках в группах БЛ и БЛ СНЯР

Сравнение фонетически близких звуков из разных языков, при всех оговорках, связанных с различиями фонологических систем, представляется оправданным, поскольку мы рассматриваем освоение звуков как комплексный (когнитивный и нейромоторный) процесс. Есть небольшое количество ссылок на сопоставление усвоения детьми согласных финского и других языков. Например, одни авторы утверждают, что финские дети усваивают согласные позже английских (Saaristo-Helin et al. 2011), а другие находят опережение у финских детей в усвоении кластеров (Iivonen 1994a).

Попытаемся рассмотреть процесс усвоения согласных позднего периода онтогенеза речи и сравнить данные по русскому и финскому языкам. В этой части мы используем весь собранный нами в срезовом эксперименте материал, не только ту его часть, в которой были ошибки, и при анализе учитываем частоту правильной реализации звука и характер ошибок (пропуски, фонематические, фонетические ошибки), что позволяет судить о степени усвоенности конкретного согласного отдельным ребенком. Это можно рассматривать как показатель фонетической зрелости ребенка по сравнению с его одноязычными сверстниками.

Сравним показатели фонетической зрелости БЛ по перечисленным согласным в каждом из языков между собой и с аналогичным показателем у монолингвов (МЛР и МЛФ). Информация по группе БЛ СНЯР в данном случае не включалась в поле исследования.

Таблица 23. Частотность звуков [p] – [r], [л] – [ʎ], [c] – [s] в тестовых словах.

	русские			финские		
позиция в слове	p	c	л	r	s	ʎ
начало	4	3	1	1	6	7
середина	5	1	1	2	1	9
конец	0	3	2	0	2	0
кластер	5	9	8	3	5	2
всего	14	16	12	6	14	18

В степени усвоенности было условно выделено 3 категории: (1) «усвоено» ($\geq 75\%$ случаев – правильная реализация), (2) «в процессе усвоения» (26-74 %) и (3) «не усвоено» ($\leq 25\%$). В каждой группе информантов для каждого согласного подсчитывалось число детей (в %), отнесенных к одной из этих трех категорий. Чтобы получить интегральный числовой показатель усвоенности звука детьми каждой из групп в русском и финском языках, вычислялся индекс по формуле: $Y_{зв} = X_{усв} + \frac{1}{2} X_{в\ прощ.}$, где $X_{усв}$ – количество (в %) детей в группе усвоивших звук, $X_{проц}$ – количество (в %) детей в группе, у которых звук находится в стадии усвоения (т. е. $\leq 75\%$, но $\geq 25\%$ правильной реализации) (Корнев, Ненонен 2013).

При анализе полученных данных обращалось внимание на два основных момента в фонетическом развитии: (1) степень фонетического развития на сегментарном уровне, т. е. степень освоенности рассматриваемых звуков и очередность их усвоения (условное название «вертикальный аспект»), (2) качество и распределение ошибок («горизонтальный аспект»). По нашим представлениям, «вертикальным аспект» содержит информацию о влиянии билингвизма на темп и программу усвоения звуков детьми в каждом из языков. «Горизонтальный аспект», будучи результатом анализа ошибок, должен помочь оценить влияние одновременного усвоения двух языков на качество усвоения и реализации рассматриваемых согласных (там же). В рамках настоящего исследования остановимся преимущественно на вертикальном аспекте проблемы, помогающем понять порядок и темпы фонетического развития. Задача состояла в том, чтобы выяснить влияние билингвизма на возраст и темпы освоения согласных в каждом из языков по сравнению с монолингвами. По результатам анализа, индивидуальные различия между детьми внутри одной возрастной группы и теми, кто принадлежит к разным группам, состоят в частоте правильной реализации согласного и своеобразии ошибок. Согласно названным выше критериям, одни дети завершали овладение нормативным звуком («усвоено»), другие продолжали работать над звуком («в процессе усвоения»), а третьи находились в начале этого пути («не усвоено»). Интегральный показатель демонстрирует усвоенность каждого из звуков ($Y_{зв}$) по каждому языку в каждой из возрастных групп в целом (максимум этого показателя – 100) (там же).

Сравнение графиков 19 и 20 обнаруживает, что в русском языке, несмотря на достаточно высокую степень усвоенности согласных в каждой из возрастных групп, билингвы отстают от монолингвов в среднем на величину от 10 % до 27 %.

График 19. Суммарный показатель усвоения звуков ($Y_{зв}$) у БЛ в русском языке

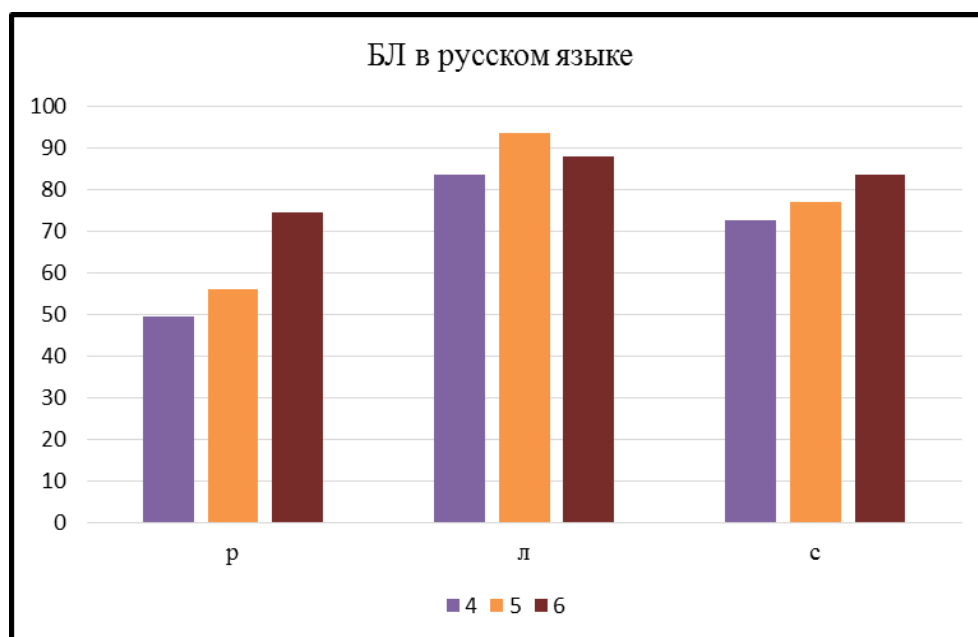
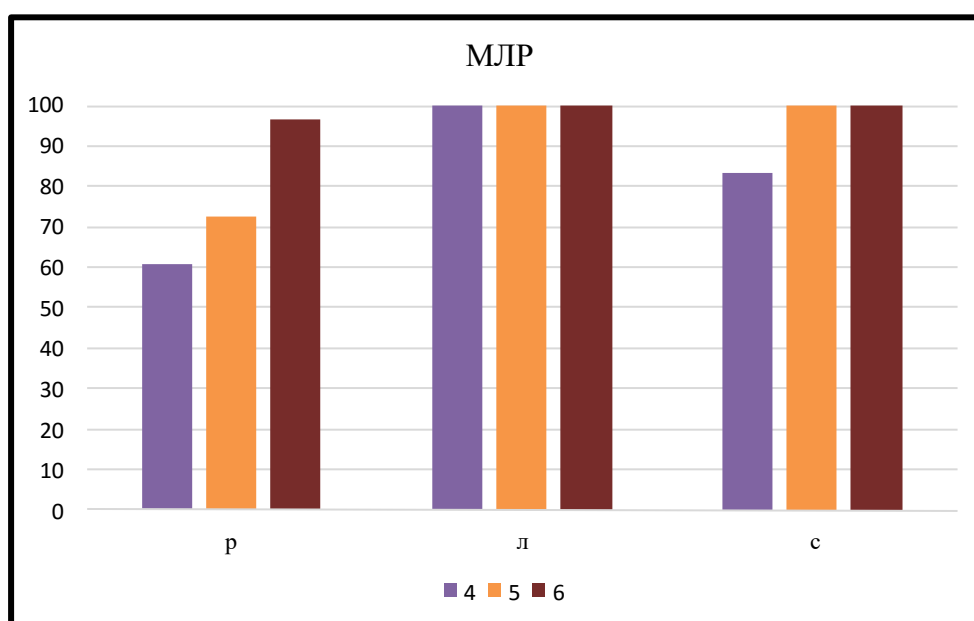


График 20. Суммарный показатель усвоения звуков ($Y_{зв}$) у МЛР в русском языке



Полученный в ходе анализа рейтинг усвоенности и порядок усвоения в русском языке отвечает аналогичным данным в группе МЛР и данным исследований о фонетическом развитии русских детей (Гвоздев 1961; Салахова 1973; Бельтюков 1981). Тем не менее степень усвоенности у билингов была ниже, что особенно заметно на примере согласных [r] и [s].

График 21. Суммарный показатель усвоения звуков ($Y_{зв}$) у БЛ в финском языке

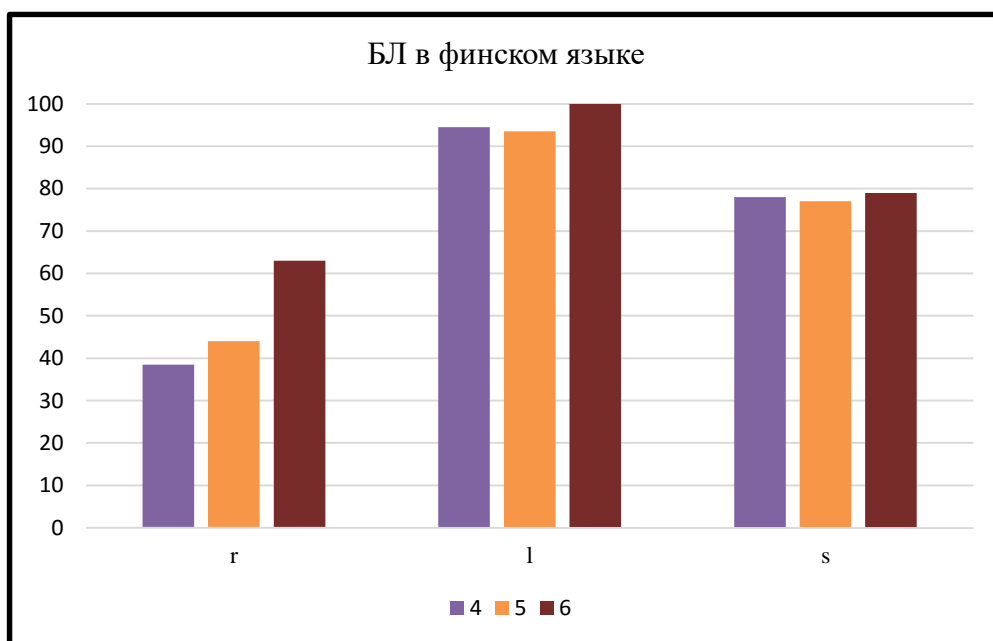
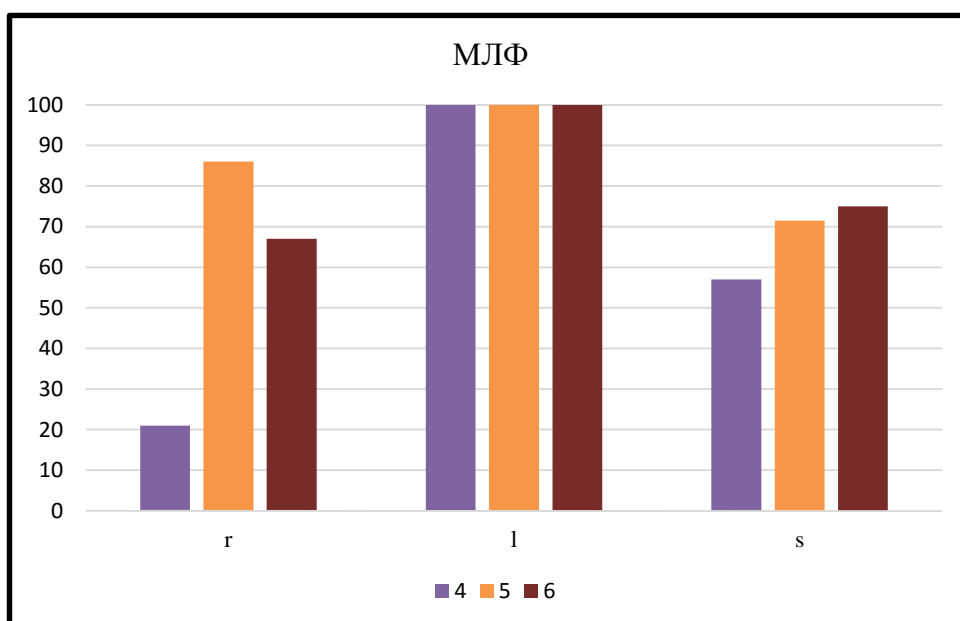


График 22. Суммарный показатель усвоения звуков ($Y_{зв}$) у МЛФ в финском языке



В финском языке группа БЛ в возрасте 4 лет в некоторой степени опережает МЛФ по усвоению согласных [r] и [s], но эти различия почти полностью исчезают к 6 годам (см. графики 21 и 22). Согласный [l] усваивается группами БЛ и МЛФ почти одинаковыми темпами. По нашим данным, рейтинг и порядок усвоения у билингвов несколько отличался от финских монолингвов. Билингвы усваивают данные звуки по очереди друг за другом ($l \rightarrow s \rightarrow r$), а монолингвы в первую очередь осваивают согласный [l], после чего развитие [r] и [s] проходит примерно одинаковыми темпами параллельно ($l \rightarrow s=r$). По поводу этого результата стоит оговориться, что его подтверждение требует большего объема материала для группы МЛФ.

Сопоставление аналогичных показателей по двум языкам в группе БЛ показывает, что становление согласного [r] происходит в русском языке раньше, чем в финском (это не соответствует предварительным данным, полученным в срезовом эксперименте), несколько позже осваивается [l] и практически в те же сроки осваивается [s] в обоих языках. Рейтинг и порядок усвоения звуков в русском и финском языках по существу не различались.

Итак, гипотеза о тормозящем влиянии одновременного усвоения двух фонетических систем на темпы и сроки усвоения согласных получила предварительное подтверждение в данном исследовании. По данным нашего анализа, билингвы усваивали рассматриваемые русские согласные медленнее монолингвов. Одной из причин этого могут быть ограничения когнитивного ресурса, необходимого для овладения набором звуков, который при билингвизме практически удваивается в объеме. В нашем исследовании в большей степени эффект замедления проявлялся в русском языке. Но поскольку к шести годам различия нивелируются, то они не принципиальны.

7.2.7 Безошибочное произнесение

Ошибки звукопроизношения позволяют делать некоторые выводы о стадии фонетического развития. Другим возможным способом определения зрелости или незрелости фонетического развития может стать статистический анализ реализации случаев корректного звукопроизношения. Во время артикуляционного теста отдельно фиксировалось безошибочное произношение в русском и финском языках во всех трех группах (имеется в виду полное отсутствие ошибок звукопроизношения).

Результаты тестирования показывают, что участвовавшие в эксперименте финские монолингвы в целом усваивают фонетику родного языка быстрее по сравнению с русскими монолингвами (процентное соотношение правильно произносящих слова детей выше в группе финских монолингвов по сравнению с русскими монолингвами). В группе билингвов с БЛ СНЯР не было зафиксировано безошибочной артикуляции ни в одном языке, ни у одного ребенка. У билингвов с нормальным речевым развитием не было обнаружено случаев сочетаний безошибочной артикуляции в русском и отставания в финском, тогда как 10 % билингвов от 3 до 6 лет и, соответственно, 26,7 % билингвов 5–6 летнего возраста продемонстрировали безошибочное произношение в финском и при этом отставание в русском. Наиболее интересное наблюдение касается количества зафиксированных случаев безошибочного произношения в обоих языках у БЛ. Всего 5 % билингвов 3–6 летнего возраста и 13,3 % билингвов 5–6 возраста продемонстрировали безукоризненное произнесение всех финских и всех русских слов теста.

Таблица 24. Доля случаев безошибочного произнесения всех слов

Условные возрастные группы		3–6 л. (все возрастные группы)	5–6 л. (только дети старшего дошкольного возраста)
Монолингвы	МЛР (русские монолингвы)	25 %	39 %
	МЛФ (финские монолингвы)	30 %	57 %
Билингвы	БЛ безошибочное произнесение только в русском, ошибки в финском	0 %	0 %
	БЛ безошибочное произнесение только в финском, ошибки в русском	10 %	26,70 %
	БЛ безошибочное произнесение и в русском, и в финском	5 %	13,30 %
	БЛ СНЯР	0 %	0 %

Так, у информанта М1 (6;1) сложились благоприятные условия для развития эквILINGВИЗМА: девочка растет в бинациональной семье, мама не ограничивается бытовым общением на русском языке, она много занимается с дочерью, читает, разучивает стихи. В заключении тестовой

сессии девочка, продемонстрировавшая безупречное произношение как в русском, так и в финском языке, выразительно декламировала стихотворение Пушкина. Информанта М1 можно без сомнения охарактеризовать как рано начавшего говорить сбалансированного билингва.

Информант Т1 (5;4) шел к сбалансированному билингвизму другим путем. У мальчика тоже бинациональная семья, мама очень старалась говорить с ним по-русски, папа – по-фински, персонал двуязычного детского сада также пытался «разговорить ребенка» в течение двух лет, однако их попытки долго были безуспешными. Мальчик слушал, понимал обращенную к нему речь на двух языках, адекватно реагировал, но был неговорящим. Обеспокоенные родители и воспитатели тогда не знали, что у ребенка «период молчания», необходимый ему для сбора опыта и подготовки к началу разговорного периода. «Период молчания» подробно описывает Е. Мадден (2008: 66–67): это «латентный период, фаза внутренней переработки языкового материала», которая встречается и у монолингвов – так называемых позднеговорящих детей. За два месяца до тестирования (в 5;2) ребенок «неожиданно» и к большой радости родителей и воспитателей заговорил одновременно на двух языках, а во время тестирования даже показал безошибочную артикуляцию при произнесении всего материала теста. Информант Т1 относится к позднеговорящим сбалансированным билингвам.

7.3 Выводы. Классификация фонематических и фонетических ошибок

Материалы проведенного эксперимента легли в основу сравнительного анализа артикуляции 126 детей относительно нормативной взрослой артикуляции. В ходе анализа были зафиксированы фонематические и фонетические ошибки и случаи безошибочной артикуляции. Нам представляется, что фонематические ошибки связаны с фонологической значимостью тех или иных звуков: наиболее легко усваиваются универсальные фонемы, соответственно, трудности вызывают лингвоспецифические и менее частотные фонемы. Кроме того, затруднения у большинства детей связаны с большинством звуков позднего онтогенеза. У детей система фонем создается при опоре на оппозиции, существующие в осваиваемом языке. Поэтому существующие в одном языке и отсутствующие в другом языке оппозиции (так называемые «пустые клетки») яв-

ляются самыми сложными для усвоения. Такими оппозициями являются, в частности, твердые – мягкие, глухие – звонкие в русском языке, краткие – долгие гласные, монофтонги – дифтонги в финском языке.

Зафиксированные в срезовом эксперименте фонематические и фонетические ошибки можно поделить на пять групп.

1. ошибки, свойственные и билингуам, и монолингуам и проявляющиеся у них приблизительно в одинаковой степени, с небольшими расхождениями;
2. ошибки в основном лингвоспецифические, свойственные всем трем группам, но допускаемые билингвами значительно чаще и в более старшем возрасте;
3. ошибки, часто имеющие лингвоспецифический характер, свойственные лишь билингвам ввиду влияния языковой системы одного языка на другой;
4. ошибки, отмечающиеся и у билингвов с нормальным речевым развитием, и у билингвов с СНЯР;
5. ошибки, встречающиеся исключительно у билингвов с СНЯР.

Первая группа ошибок связана с усвоением дрожащих сонорных [r] – [r], [p’], вызывающих наибольшие трудности во всех группах. По предварительным данным, из протестированных детей от 3 до 6 лет около 73 % билингвов и 70 % монолингов ошибались при произнесении русских дрожащих сонорных. Соответственно, дрожащий сонорный финский неверно произносили 57 % билингвов и 47 % монолингов. Однако более подробный анализ (раздел 7.2.6.) с учетом принятых категорий усвоенности («усвоено», «в процессе усвоения», «не усвоено») показывает, что сам процесс формирования дрожащего русского [p] происходит у БЛ быстрее, чем процесс становления финского [r]. Во всех исследованных группах дети прибегали к пропускам и заменам дрожащего на звуки [л], [д], [j], а также к использованию искаженного варианта – одноударного [p]. Кроме того, билингвы продемонстрировали и другие замены → [г], [хг], [в], [л], а также ряд ротацизмов.

Вторая группа ошибок объединяет в себе нарушения, наблюдаемые и у билингвов (БЛ), и у монолингов (МЛР и МЛФ) с той разницей, что у билингвов они имеют значительно более высокую частотность и представляют большее количество искажений и замен. Такие нарушения касаются лингвоспецифических и функционально ограниченных фонем, а

также звуков позднего периода онтогенеза речевой способности. Интересно, что все эти характеристики часто присущи одним и тем же звукам, например, русскому гласному [ы], финским передним [ö], [ä], русским щелевым и аффрикатам [с], [с'], [ш], [з], [ж], [щ], [ч'], [ц]. Особое место в данной группе ошибок занимает недодифференциация билингвами упомянутых аффрикат и щелевых. Нередко наблюдается фонетическая интерференция, когда все указанные русские согласные заменяются финским [s]. Стоит также отметить, что звуки [л], [л'], [т'], [х], [ф], [в'], [ы] в русском и [ä], [ö], [öy], [l], [s], [v], [h], [d], [p] в финском усваиваются билингвами намного позже по сравнению с монолингвами.

Третья группа ошибок – это нарушения, встречающиеся лишь в речи финско-русских билингвов (БЛ) и не отмеченные в речи монолингвов (МЛР и МЛФ). Самыми частотными ошибками в русском языке является недодифференциация звонких и глухих, недодифференциация твердых и мягких. Билингвы с трудом усваивают несложные для русских монолингвов звуки [т], [д], [j], [и]. Типичные ошибки билингвов в финском связаны с произношением гласного [y], многих дифтонгов, долгих гласных, согласных [ŋ], [j], [t] и двойных согласных.

Четвертая группа включает нарушения звукопроизношения у представителей двух групп: БЛ и БЛ СНЯР, например, ошибки при произнесении некоторых гласных, согласных [м'], [н], [j], [в], а также фонетические процессы.

В пятую группу входят ошибки, зафиксированные лишь у БЛ СНЯР. Эти многочисленные ошибки широкого спектра, на первый взгляд неожиданные (например, неусвоение примарных гласных [a], [e], [o], дифтонгов [ou], [ai], [ei], согласного [n]) и особые отклонения от правильной артикуляции (в том числе множественные искажения слов) могут носить индивидуальный характер и объясняются, в частности, сложной картиной нарушений.

8 Заключение

В настоящей работе описывается специфика фонетического развития финско-русских и русско-финских детей-билингвов. Было проведено исследование произносительной продукции в лонгитуде и в срезовом эксперименте. Участниками лонгитюдного наблюдения стали 6 дошкольников, говорящих по-русски и по-фински, речь которых обследовалась в течение 2,5 лет. В срезовом эксперименте приняли участие 126 информантов дошкольного возраста, в том числе группа русско-финских билингвов и три группы сравнения: русские монолингвы, финские монолингвы и билингвы с диагнозом «специфическое нарушение языка и речи» (СНЯР). Результаты анализировались комплексно, в сопоставлении данных лонгитюда и срезового эксперимента с показателями монолингвов и билингвов, имеющих проблемы речевого развития, при сочетании приемов лингвистического и логопедического анализа.

В теоретической части работы создана база для последующего анализа практического материала, в частности, проведен контрастивный анализ фонетических систем русского и финского языков с целью обнаружения «зон помех», предсказывающих встающие перед билингвами трудности; составлена схема артикуляционных корреляций русских и финских согласных; выполнен обзор российской и западной литературы по вопросам раннего развития фонетического компонента речевой способности детей; рассмотрены основные вопросы детского двуязычия. На материале известных лингвистических и логопедических работ и проведенных автором экспериментов предпринята попытка сопоставить фонетическое развитие нормально развивающихся билингвов (БЛ) с русскими и финскими монолингвами (МЛР, МЛФ), а также с детьми из группы СНЯР; описаны общие фонетические характеристики речи билингвов и монолингвов, а также общие черты фонетического развития билингвов в норме и при патологии; составлена классификация фонетических и фонематических ошибок билингвов; проведено сравнение динамики и сроков развития по перечисленным группам.

Далее в работе проанализирован фонетический компонент речевой продукции финско-русских билингвов в возрасте от 3 до 7 лет на русском и финском языках, сопоставлены показатели нормально развивающихся билингвов и билингвов с проблемами развития языка и речи. По-

лученные данные помогают создать более полную картину фонетического развития финско-русских двуязычных детей, в частности, уточнить представления о становлении звукопроизношения в норме.

Положенная в основу настоящего исследования гипотеза об отставании фонетического развития билингвов от развития монолингвов в одном или двух языках подтвердилась. Прежде всего заметно отставание по темпам развития и по количеству ошибок. В работе анализировались две основных группы ошибок. Первая группа, называемая нами фонематическими ошибками, включающая в себя нарушения фонологического характера, демонстрирует, что в последнюю очередь дети осваивают те оппозиции, которые не служат для разграничения значимых единиц в их родном языке. Вторая группа, как уже указывалось выше, представляет собой искажения звуков. Подтвердилась также гипотеза о качестве фонетических и фонематических нарушений, согласно которой билингвы допускают возрастные ошибки, а также собственно билингвальные ошибки, связанные с лингвоспецифическими особенностями и взаимодействием языков. Кроме того, на нашем материале было проверено высказываемое в литературе предположение о корреляциях в фонетическом развитии БЛ и БЛ СНЯР.

Все указанные виды нарушений вошли в классификацию, включающую четыре типа ошибок:

1. ошибки развития или возрастные ошибки (общие для групп БЛ и МЛР, МЛФ),
2. ошибки лингвоспецифические (связанные с «пустыми клетками» в фонетической системе одного языка в сравнении с другим, напоминающие ошибки взрослых, изучающих иностранный язык),
3. ошибки, вызванные взаимодействием языков (интерферентные, также напоминающие ошибки взрослых, изучающих иностранный язык),
4. ошибки нетипичные, непредсказуемые (общие для групп БЛ и СНЯР).

БЛ и МЛ

Результаты эксперимента показывают, что в целом билингвы быстрее осваивают фонетику финского, чем фонетику русского, но так же ведут себя и монолингвы. Усвоение большинства звуков русского и финского

языков проходит у билингвов значительно медленнее, чем у монолингвов. Билингвы испытывают, с одной стороны, те же трудности, что и монолингвы, с другой стороны, допускают нетипичные для монолингвов ошибки, что, вероятно, объясняется взаимовлиянием языков.

В двух группах информантов, МЛР и БЛ, встречаются фонетические и фонематические ошибки, касающиеся звукопроизношения одних и тех же звуков. Несмотря на наличие этой общей проблематичной зоны, ошибки всех трех групп можно назвать общими лишь условно. Во-первых, они различаются частотностью, более высокая частотность наблюдается в группе БЛ. Во-вторых, замены и искажения у представителей этих групп имеют разную природу. Ошибки монолингвов вполне предсказуемы. Как писал А. Н. Гвоздев, замены проводятся в основном последовательно и единообразно, вся система субституций базируется в первую очередь на артикуляционном родстве звуков (Гвоздев 1995: 25–28). По нашим наблюдениям, ошибки билингвов отличаются большим разнообразием по сравнению с ошибками монолингвов. Билингвам приходится усваивать не только более обширный языковой материал, но и преодолевать фонетическую интерференцию. Это закономерно требует больших усилий и большего времени. Усвоение некоторых фонологических противопоставлений, например, звонкости – глухости, твердости – мягкости, происходит особенно долго, в отличие от монолингвов, у которых недодифференциация по этим признакам исчезает к трехлетнему возрасту.

Типичной чертой билингвизма является фонетический трансфер, проявляющийся, например, в переносе фонем финского языка в русский и наоборот, недодифференциации звонких и глухих, твердых и мягких, фрикативных и аффрикат в русском, заменах финских гласных русскими, долгих гласных краткими, двойных согласных одиночными, переносе финской акцентной структуры в русский язык. Указанные проявления трансфера создают впечатление так называемого «финского акцента». Напротив, палатализация согласных перед переднеязычными, озвончение финских согласных, трансфер гласных и согласных из русского языка, в том числе в виде субституции лингвоспецифических звуков, сокращения дифтонгов и геминат воспринимается как «русский акцент» в речи билингва. Фонетическая интерференция особенно заметна у детей младшего возраста и определяется, в частности, количеством и

качеством инпута, временем, затраченным на освоение языка, и индивидуальными отличиями детей. Так происходит в том числе и у симулированных билингвов, у которых оба языка родные.

БЛ и БЛ СНЯР

Данные эксперимента подтверждают, что билингвы с нормальным речевым развитием и билингвы с проблемами речевого развития сталкиваются с одинаковыми трудностями при усвоении фонетического строя языков, в частности, одни и те же звуки вызывают сходные проблемы артикуляции. Тем не менее фонематические и фонетические ошибки БЛ более предсказуемы, т. к. являются типичными возрастными нарушениями или связаны с различием фонетических систем двух языков. Ошибки БЛ СНЯР, в свою очередь, допускаются под влиянием не только собственно языковых, но и иных факторов, поэтому для лингвиста кажутся стихийными, непредсказуемыми, трудно поддающимися объяснению. Это позволяет говорить об особых нарушениях, свойственных лишь детям с проблемами речевого развития. Количество ошибок у БЛ СНЯР многократно превышает количество ошибок в группе БЛ. Характерная для билингвов фонетическая интерференция не может отчетливо прослеживаться у БЛ СНЯР в связи со сложной картиной фонетических нарушений. Фонетические процессы, такие как слоговая элизия, дистантная ассимиляция, метатезис, наращение, замены звуков, отмечаются в речи БЛ СНЯР с высокой частотностью. Кроме указанных явлений, свойственных детской речи монолингвов и билингвов с нормальным речевым развитием, в речи БЛ СНЯР встречаются и более сложные множественные трансформации, часто меняющие облик слова до неузнаваемости.

Материал исследования однозначно доказывает, что в лонгитюдной перспективе фонетическое развитие в финском языке проходит у билингвов более гладко и в более короткие сроки, чем в русском языке. Причины такого превосходства кроются не только в обильном инпуте, но и в организации фонетической системы языка. В финском языке функционально наиболее частотными являются гласные, а это, как известно, облегчает фонетическое развитие. В русском языке большое количество согласных, в том числе лингвоспецифических, значительно затрудняет освоение системы. Более подробное рассмотрение становле-

ния вокализма и консонантизма показывает, что билингвы легче усваивают более простой русский вокализм по сравнению со сложным финским вокализмом и, соответственно, простой финский консонантизм формируется намного быстрее, чем сложный русский.

Несмотря на общую тенденцию быстрого усвоения гласных, билингвы делают определенное количество вокалических ошибок. В русском языке самыми распространенными являются ошибки при произнесении [ы] и [и], а также первого заударного. Кроме того, у БЛ встречаются нарушения произношения гласных вокалического минимума, что отличает их от детей из группы МЛ и сближает с детьми СНЯР.

Из-за большого количества финских гласных их усвоение билингвами более проблематично. Особенно сложными для двуязычных детей, как и ожидалось, стали дифтонги, оппозиция краткие – долгие и гласные позднего онтогенеза [ö], [ä], [y], в результате неправильного произнесения которых теряется гармония гласных. На финском материале также не подтверждается тезис о легком усвоении примарных гласных.

На пути усвоения русских согласных билингвы сталкиваются с большим количеством проблем. Особенно долго и трудно проходит становление сибилантов и аффрикат, оппозиций твердые – мягкие, звонкие – глухие. Таким образом, затруднения связаны не только с лингвоспецифическими явлениями, но и с согласными, имеющими параллели в финском и при этом артикуляционно отличающимися от своих «финских парных». Отмечены также случаи некорректного произнесения «идентичных согласных», несмотря на кажущуюся обильную артикуляционную практику (например, [ф] = [f] и [ш] = [š]). Мы пришли к выводу, что артикуляционная близость не гарантирует более быстрой усвояемости, важно учитывать функциональную активность звука в фонетической системе. Редкие в финской системе звуки могут по аналогии восприниматься как редкие или необычные и в русской системе.

В финском консонантизме однозначно сложным становится лингвоспецифический, он же согласный позднего онтогенеза [ŋ]. Согласно прогнозам, у некоторых детей заметно недоразличение оппозиции краткий – долгий, а также встречается неправильное произнесение дефективного согласного [d] и маргинального согласного [b] ввиду отсутствия бинарной оппозиции по глухости – звонкости. Несмотря на некоторое артикуляционное сходство, с трудом усваивается согласный [s], в роли его субституттов могут выступать все русские сибиланты, аффрикаты и некоторые другие звуки. Еще одним важным фактором, определяющим

вероятность возникновения ошибок, является структура слова и слога в каждом из языков. Чем сложнее и длиннее слово, тем больше возможности некорректного произношения и возникновения фонетической интерференции.

Рассматривая отрицательный материал, мы обратили внимание на сложность интерпретации некоторых случаев. Так, многие ошибки БЛ, затрагивающие вокалический или консонантный минимум, могут свидетельствовать не столько о фонетической, сколько о лексической «незрелости» информанта, о стремлении заменить малознакомую лексему более привычной.

Процесс одновременного усвоения двух языков предполагает их постоянное взаимодействие, а следовательно, вполне обоснованными можно считать многочисленные случаи фонетической интерференции. Интерференция имеет следующие проявления:

- 1) трансфер отдельных звуков, звукосочетаний, а иногда и всех звуков слова из другого языка,
- 2) палатализация согласных в финских словах,
- 3) нереализация палатализованности или смешение твердых и мягких в русских словах,
- 4) оглушение звонких согласных в русских словах,
- 5) взаимозамены «звонких» и «глухих» согласных в финских словах,
- 6) перенос словесного ударения (например, на первый слог, по аналогии с финским),
- 7) отсутствие редукции (по аналогии с финским), проявление редуцированных как гласных полного образования, вообще свойственное детской речи, получает дополнительное подкрепление в ситуации двуязычия.

Проявления фонетической интерференции воспринимаются слушателем как произносительный акцент. По мере становления билингвизма интерференция и акцент у многих детей постепенно стираются. Однако у некоторых билингвов (с сильной доминантностью одного из языков, чаще финского) эта особенность речи, хотя и ослабевает в своих проявлениях, все-таки окончательно не исчезает.

Ведущим направлением интерференции, по материалам нашего исследования, является направление из доминантного языка в субдоминантный. Но в некоторых случаях происходит наоборот: во время усиления компетентности ребенка в более слабом языке трансфер идет из слабого языка в сильный. Поскольку инпут колеблется (в зависимости от того, где ребенок больше находится, в русскоязычном или финноязычном окружении, какие фильмы смотрит, с кем играет и т. п.), соотношение языков также не остается постоянным, поэтому возможен как прогресс, так и регресс. Несмотря на это, в целом, если оба языка присутствуют и ребенок развивается в когнитивном плане, наблюдается поступательное движение в языковом развитии. В связи с этим мы хотели бы предостеречь от слишком раннего определения звукового развития билингва как нетипичного, отстающего от нормы.

Взаимодействие фонетических систем двух языков имеет и другие проявления, например, изоморфизм при субституции или искажениях некоторых звуков в определенные периоды. Кроме того, взаимовлияние систем заметно в виде деселерации (замедления) развития или акселерации (ускорения) развития определенного компонента речевой способности. Для русско-финских билингвов деселерация оказывается наиболее распространенным явлением: как указывалось выше, у них наблюдается общее отставание фонетического развития по сравнению с монолингвами. Более редкое явление, акселерация, заметно при усвоении финских звуков [s], [r] и русского [с']. Ввиду того, что деселерация ведет к замедлению фонетического развития, доля одновременно высоких показателей в русском и финском языках невелика. Так, лишь 5 % всех двуязычных информантов продемонстрировали безошибочное произношение на двух языках.

В целом рассмотрение процесса фонетического развития билингвов показывает, что находится множество доказательств прямого и косвенного пересечения и взаимодействия фонетических систем русского и финского языков, а также большое количество фактов, свидетельствующих в пользу разграничения систем. Это позволяет сделать вывод о том, что у билингвов в возрасте от 3;0 до 7;0 уже существуют две сложившиеся отдельные, но взаимодействующие системы для каждого языка. Описанные тенденции – это прежде всего результат обобщения. В связи с этим они могут проявляться у разных детей по-разному или не проявляться вообще.

Как представляется, полученные выводы могут иметь не только теоретическую, но и практическую значимость для преподавателей, воспитателей и логопедов, работающих с двуязычными детьми. Используемые в работе тесты представляют готовый, а потому ограниченный материал. Одним из недостатков нашего материала было небольшое количество анализа спонтанной речи билингвов. В связи с этим на следующем этапе работы планируется не только создание инновативного двуязычного теста в сотрудничестве с исследователями-логопедами, но и исследование спонтанной речи билингвов с учетом выявленных «проблемных зон». Планируется также продолжить лонгитюдное наблюдение над фонетическим развитием шести информантов, достигших школьного возраста.

Приложение 1. Артикуляционный тест на финском языке

Nimi: _____

ARTIKULATORINEN SANAKUVATESTI

		pvä: _____	pvä: _____
		sp. tuotto / toisto	sp. tuotto / toisto
<i>vokaalit</i>			
1. / ä /	JÄÄTELÖ	_____	_____
2. / ö /	PÖLLÖ	_____	_____
3. / y /	TYINY	_____	_____
<i>diftongit</i>			
4. /uo /	TUOLI	_____	_____
5. /ie /	SIENI	_____	_____
6. /yö /	SYÖ	_____	_____
7. /au /	AUTO	_____	_____
8. /ou /	JOULUKUUSI	_____	_____
9. /eu /	NEULA	_____	_____
10. /iu /	VIULU	_____	_____
11. /ai /	LAIVA	_____	_____
12. /oi /	POIKA	_____	_____
13. /ui /	UI	_____	_____
14. /ei /	LEIPÄ	_____	_____
15. /äi /	ÄITI	_____	_____
16. /öi /	PÄÄRYNÖITÄ	_____	_____
17. /yi /	LYIJYKYNÄ	_____	_____
18. /äy /	TÄYNNÄ	_____	_____
19. /öy /	PÖYTÄ	_____	_____
<i>konsonantit</i>			
20. /p-/	PALLO	_____	_____
21. /-p-/	PIIPPU	_____	_____
22. /t-/	TALO	_____	_____
23. /-t-/	TUTTI	_____	_____
24. /-t /	SUKAT	_____	_____
25. /s-/	SYDÄN	_____	_____
26. /k-/	KALA	_____	_____
27. /-k-/	KUKKA	_____	_____
28. /v-/	VAUVA	_____	_____
29. /-v-/	OVI	_____	_____
30. /s-/	SUU	_____	_____
31. /-s-/	KISSA	_____	_____
32. /-s /	LAMMAS	_____	_____
33. /j-/	JUNA	_____	_____
34. /-j-/	LEIJA	_____	_____
35. /h-/	HATTU	_____	_____
36. /-h-/	PUHELIN	_____	_____

Early Learning Oy

37. / r- /	RADIO	_____	_____	_____	_____
38. /-r- /	ORAVA	_____	_____	_____	_____
39. / l- /	LIPPU	_____	_____	_____	_____
40. /-l- /	KELLO	_____	_____	_____	_____
41. / m- /	MUNA	_____	_____	_____	_____
42. /-m- /	MUMMO	_____	_____	_____	_____
43. / n- /	NENÄ	_____	_____	_____	_____
44. /-n- /	HEVONEN	_____	_____	_____	_____
45. /-n /	AVAIN	_____	_____	_____	_____
46. /-n- /	KENGÄT	_____	_____	_____	_____

konsonanttiyhdelmät

47. / ps /	LAPSI	_____	_____	_____	_____
48. / tk /	ITKEE	_____	_____	_____	_____
49. / ts /	VEITSET	_____	_____	_____	_____
50. / ks /	SAKSET	_____	_____	_____	_____
51. / sk /	TASKU	_____	_____	_____	_____
52. / st /	ISTUU	_____	_____	_____	_____
53. / hm /	LEHMÄ	_____	_____	_____	_____
54. / ht /	TÄHTI	_____	_____	_____	_____
55. / rh /	PERHONEN	_____	_____	_____	_____
56. / rk /	PORKKANA	_____	_____	_____	_____
57. / rv /	KORVA	_____	_____	_____	_____
58. / lj /	HYLJE	_____	_____	_____	_____
59. / lk /	PULKKA	_____	_____	_____	_____
60. / lm /	SILMÄ	_____	_____	_____	_____
61. / mp /	KAMPA	_____	_____	_____	_____
62. / nt /	KYNTTILÄ	_____	_____	_____	_____
63. / kt /	KAKTUS	_____	_____	_____	_____

MUUT TUTKIMUKSET JA DG:

YHTEENVETO TESTAUKSESTA:

HOITOSUUNNITELMA:

Приложение 2. Артикуляционный тест на русском языке

ТЕСТ НА ПРОВЕРКУ ПРОИЗНОШЕНИЯ

Имя, возраст: _____

Дата: _____

		воспроизведение	повтор	словотворчество альтернатива
1. /-р-/ /-ж-/	мороженое	_____	_____	_____
2. /с-/ /-в-/	сова	_____	_____	_____
3. /-д-/ /-ш-/	подушка	_____	_____	_____
4. /с-/ /-л-/	стул	_____	_____	_____
5. /гр'-/ /-п-/	гриб	_____	_____	_____
6. /ј-/ /-ст-/	ест	_____	_____	_____
7. /-ш-/ /-ы-/	машина	_____	_____	_____
8. /ј-/ /-лк-/	ёлка	_____	_____	_____
9. /-г-/ /-лк-/	иголка	_____	_____	_____
10. /скр'-/ /-и-/	скрипка	_____	_____	_____
11. /-р-/ /-л'/	корабль	_____	_____	_____
12. /-л'-/ /-ч'-/	мальчик	_____	_____	_____
13. /-л-/ /-в-/	плавает	_____	_____	_____
14. /хл'-/	хлеб	_____	_____	_____
15. /м-/	мама	_____	_____	_____
16. /гр-/ /-ш-/ /-ы-/	груши	_____	_____	_____
17. /-р-/ /-ш-/	карандаш	_____	_____	_____
18. /-лн-/	полный	_____	_____	_____
19. /ст-/ /-л-/	стол	_____	_____	_____
20. /м'-/ /-ч'-/	мяч	_____	_____	_____
21. /тр-/ /-п-/	трубка	_____	_____	_____
22. /д-/	дом	_____	_____	_____
23. /с-/ /-ск-/	соска	_____	_____	_____
24. /н-/ /-ск-/	носки	_____	_____	_____
25. /с'-/ /-рц-/	сердце	_____	_____	_____
26. /р-/ /-ы-/	рыба	_____	_____	_____
27. /цв'-/ /-к-/	цветок	_____	_____	_____
28. /-л-/ /-ы-/ /-ш-/	малыш	_____	_____	_____
29. /дв'-/ /-р'/	дверь	_____	_____	_____
30. /р-/	рот	_____	_____	_____
31. /-ш-/	кошка	_____	_____	_____
32. /-ц-/	овца	_____	_____	_____
33. /-ст-/	поезд	_____	_____	_____
34. /зм'-/ /-ј-/	змей	_____	_____	_____
35. /шл'-/	шляпа	_____	_____	_____
36. /т'-/ /-л'-/ /-н-/	телефон	_____	_____	_____

Приложение 3. Анкета, заполняемая родителями информантов

АНКЕТА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ

Имя ребенка: _____

1 Дата рождения ребенка _____

2 Это Ваш первый ребенок? да, нет

3 В каком возрасте ребенок начал говорить? _____

4 Когда он пошел в ясли или сад? _____

5 Ваше образование: среднее, профессиональное, бакалавр, магистр, кандидат/доктор наук, другое _____

6 В каком году Вы приехали в Финляндию? _____

7 Почему Вы считаете нужным, чтобы ребенок изучал русский язык в детском саду?

8 На каком языке Вы общаетесь с ребенком?

	Только на русском	В основном по-русски	Одинаково по-русски и по-фински	В основном по-фински	Только на финском
Спрашиваете его о чем-то					
Рассказываете ему что-то					
Просите что-то сделать					
Читаете ему					

9 На каком языке Ваш ребенок...

	Только на русском	В основном по-русски	Одинаково по-русски и по-фински	В основном по-фински	Только на финском
Разговаривает с родителями					
братом или сестрой					
другими родственниками					
друзьями					
в детском саду					
Слушает книги					
Смотрит телевизор, фильмы					

10 Пожалуйста, постарайтесь оценить, насколько хорошо знает русский Ваш ребенок:

	Совсем никак	Плохо	Недостаточно хорошо	В основном хорошо	Очень хорошо
Понимает					
Разговаривает					

11 Пожалуйста, постарайтесь оценить, насколько хорошо знает финский Ваш ребенок:

	Совсем никак	Плохо	Недостаточно хорошо	В основном хорошо	Очень хорошо
Понимает					
Разговаривает					

Литература

- Абрамова, И.Е. 2012. *Фонетическая вариативность вне естественной языковой среды*. Москва: Флинта.
- Аванесов, Р.И. 1956. *Фонетика современного русского языка*. Москва: МГУ.
- Аванесов, Р.И. 1972. *Русское литературное произношение*. Москва: Просвещение.
- Аванесов, Р.И., Сидоров В.Н. 1945. *Очерк грамматики русского литературного языка. Часть I: Фонетика и морфология*. Москва: Учпедгиз.
- Андрейченко, Л.Н. 2003. *Русский язык. Фонетика и фонология. Орфоэпия. Графика и орфография*. Москва: Флинта.
- Ахокас, С. 1988. *Наблюдения над языком русских, живущих в Финляндии*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Базжина, Т.В. 1985. Психолгвистический анализ некоторых этапов доречевого развития. *Становление речи и усвоение языка ребенком*. Под ред. Н.И. Лепской, Т.В. Базжиной. Москва: МГУ, 6–20.
- Бархударова, Е.Л. 1999. *Консонантизм русского языка*. Докт. дис. Москва.
- Башмакофф, Н., Лейнонен, М. 1990. Из истории и быта русских в Финляндии 1917—1939. *Studia Slavica Finlandensia. Tomus VII*. Helsinki: Neuvostoliittoinstituutti, 1–100.
- Бельтюков, В.И., 1981. Системный подход к анализу процесса усвоения звуков речи детьми. *Вопросы психологии*, № 3, 29–37.
- Бельтюков, В.И., 1984. О закономерностях развития речевой функции в онтогенезе. *Вопросы психологии*, № 5, 12–16.
- Бельтюков, В.И., Салахова, А.Д. 1973. Лепет слышащего ребенка. *Вопросы психологии*, № 2, 105–117.
- Бельтюков, В.И., Салахова, А.Д. 1975. Об усвоении детьми звуковой (фонемной) системы языка. *Вопросы психологии*, № 5, 71–76.
- Бернштейн, Н.А., 1990. *Физиология движений и активность*. Москва: Наука.
- Блок, Э.Е. 2013. Базовые принципы современного исследования фонетической интерференции. *Актуальные вопросы теоретической и прикладной лингвистики. Сборник статей к юбилею О. Ф. Кривовой*. Под ред. А.В. Архипова, И.М. Кобозевой, Кс.П. Семеновой. Москва: Буки-Веди, 19–24.
- Богданов, Н.И., Дубровина, З.М., Куусинен, М.Э., Керт, Г.М., Беляков, А.А., Макаров, Г.Н. и др. 1958. *Грамматика финского языка. Фонетика и морфология*. Под ред. Б.А. Серебренникова, Г.М. Керта. Москва-Ленинград: АН СССР.
- Богомазов, Г.М. 2005. *Возрастная фонология*. Москва: МГПУ.
- Бондарко, Л.В. 1998. *Фонетика современного русского языка*. Санкт-Петербург: СПбГУ.
- Брызгунова, Е.А. 1963. *Практическая фонетика и интонация русского языка*. Москва: МГУ.
- Будник, Е.А., Логинова, И.М. 2012. *Аспекты исследования звуковой интерференции (на материале русско-португальского двуязычия)*. Москва: МЭСИ.
- Буланин, Л.Л. 2009. *Фонетика современного русского языка*. Москва: Либроком.
- Ваахтера, Т. 2010. Синтаксические особенности глагольных конструкций в речи ребенка-билингва. *Изучение и преподавание русского языка в Финляндии*. Под ред. А. Мустайоки и др. Санкт-Петербург: Златоуст, 357–377.

- Ваахтера, Т. 2012. Синтаксическая интерференция в речи детей-билингвов дошкольного возраста. *Формирование и оценка коммуникативной компетенции билингвов в процессе двуязычного образования*. Под ред. Е.Е. Юркова и др. Санкт-Петербург: МИРС, 63–81.
- Вайнрайх, У. 1972. Одноязычие и многоязычие. *Новое в лингвистике*. Вып. VI. Языковые контакты. Москва: Прогресс, 25–60.
- Вайнрайх, У. 1979. *Языковые контакты*. Киев: Вища школа.
- Ветрова, В.В., Смирнова, Е.О. 1988. *Ребенок учится говорить*. Москва: Знание.
- Викхольм, О., Каппинен, Е., Кирвесмиес, С., Копалина, Е., Нумминен, Л., Пласа, М., Сасси, Л., Суласалми, Е. 2000. Русский язык в финской жизни. *Русский +. Семинар «Детское двуязычие»*. Helsinki: Yliopistopaino, 105–114.
- Винарская, Е.Н., Богомазов, Г.М. 2005. *Возрастная фонетика*. Москва: АСТ, Астрель.
- Виноградов, В.А. 1971. *Консонантизм и вокализм русского языка. (Практическая фонология)*. Москва: МГУ.
- Виноградов, В.А. 1976. *Лингвистические аспекты обучения языку*. Вып.2. К проблеме иностранного акцента в фонетике. Москва: МГУ.
- Вирпиоя, Т. 2008. *Усвоение русской грамматики русско-финскими билингвами 13–17 лет*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Вирпиоя, Т. 2010. Типы двуязычия и усвоение русской грамматики. *Изучение и преподавание русского языка в Финляндии*. Под ред. А. Мустайоки и др. Санкт-Петербург: Златоуст, 392–409.
- Вишневская, Г.М. 1993. *Интерференция и акцент: (На материале интонационных ошибок при изучении неродного языка)*. Докт. дис. Санкт-Петербург.
- Воейкова, М.Д. 2011. *Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка*. Москва: Знак.
- Волкова, Л.С., Шаховская, С.Н. (ред.). 1998. *Логопедия*. Москва: Владос.
- Выготский, Л.С. 1983. К вопросу о многоязычии в детском возрасте. *Собрание сочинений: в 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики*. Москва: Педагогика, 329–337.
- Вяртё, М., Кирвесмиес, С., Копалина, Е., Миеттинен, С. 2010. Детский сад «Калинка». *Изучение и преподавание русского языка в Финляндии*. Под ред. А. Мустайоки и др. Санкт-Петербург: Златоуст, 194–204.
- Гак, В.Г. 1990. О контрастивной лингвистике. *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. XXV. Контрастивная лингвистика. Москва: Прогресс, 5–18.
- Гвоздев, А.Н. 1953. О фонологии «смешанных» фонем. *Известия Академии наук СССР. Отделение литературы и языка*. Том XII, вып. 1, 49–61.
- Гвоздев, А.Н. 1961. *Вопросы изучения детской речи*. М.: АПН СССР.
- Гвоздев, А.Н. 1995. *Усвоение детьми звуковой стороны русского языка*. Санкт-Петербург: Акцидент.
- Гвоздев, А.Н. 2004. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка. *Возрастная психолингвистика: Хрестоматия*. Сост. К.Ф. Седов. Москва: Лабиринт, 79–112.
- Герд, А.С. 2005. *Введение в этнолингвистику*. Санкт-Петербург: СПбГУ.
- Елисеева, М.Б. 2006. «Нормальные» ошибки в речи детей раннего возраста. *Практическая психология и логопедия*, № 1, 3–9.
- Елисеева, М.Б. 2008а. *Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста*. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена.

- Елисеева, М.Б. 2008b. Взаимосвязь довербального и вербального периода развития речи. *Проблемы онтолингвистики 2008*. Под ред. Т.А. Кругляковой, М.А. Еливановой. Санкт-Петербург: Златоуст, 71–74.
- Елисеева, М.Б. 2014. *Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы*. Москва: Языки славянских культур.
- Жинкин, Н.И. 2004. Речь как проводник информации. *Возрастная психоллингвистика: Хрестоматия*. Сост. К.Ф. Седов. Москва: Лабиринт, 22–37.
- Жукова, Н.С., Мастюкова, Е.М., Филичева, Т.Б. 2003. *Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников*. Екатеринбург: ЛИТУР.
- Зеленин, А. 2008. Русско-финский симультанный онтобилингвизм и смешение кодов. *Актуальные вопросы мультикультурного образования в современном обществе: педагогическая теория и практика*. Acta et commentationes collegii Narvensis IX/I. Narva: Tartu Ülikool Narva Kolledž, 61–77.
- Земская, Е.А. 1979. *Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения*. Москва: Русский язык.
- Зиндер, Л.Р. 1979. *Общая фонетика*. Москва: Высшая школа.
- Зиндер, Л.Р. 1986. Очередные задачи фонетики. *Проблемы фонетики и фонологии*. Под ред. И.Г. Торсуевой. Москва: ИЯ АН СССР, 39–43.
- Имедадзе, Н.В. 1979. *Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком*. Тбилиси: Мецниереба.
- Исенина, Е.И. 2004. Дословесный период развития речи у детей. *Возрастная психоллингвистика: Хрестоматия*. Сост. К.Ф. Седов. Москва: Лабиринт, 57–78.
- Касаткин, Л.Л. 2008. *Современный русский язык. Фонетика*. Москва: Академия.
- Киров, Е.Ф. 2013. К обоснованию онтофонологии. *Проблемы онтолингвистики 2013*. Под ред. Т.А. Кругляковой, М.А. Еливановой, М.Б. Елисеевой. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 28–33.
- Копчевская-Тамм, М. 2000. Об одной русско-шведской двуязычной семье: взгляд изнутри. *Русский +. Семинар «Детское двуязычие»*. Helsinki: Yliopistopaino, 105–114.
- Корнев, А.Н. 1997. *Нарушения чтения и письма у детей*. Санкт-Петербург: МиМ.
- Корнев, А.Н., Ненонен, О.В. 2013. Фонологическое развитие в условиях симультанного русско-финского билингвизма: вертикальный и горизонтальный аспекты. *Проблемы онтолингвистики – 2013*. Под ред. Т.А. Кругляковой, М.А. Еливановой, М.Б. Елисеевой. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 420–425.
- Корнеев, А., Протасова, Е. 2014. Динамика совершенствования письма у финско-русских билингвов между 8 и 9 годами. *Инструментарий русистики: ошибки и многоязычие*. Под ред. А. Никунласси, Е.Ю. Протасовой. Slavica Helsingiensia 45. Helsinki: Unigrafia, 298–318.
- Лебедева, Ю.Г. 1975. *Звуки, ударение, интонация*. Москва: Русский язык.
- Лебедева, Ю.Г. 1981. *Пособие по фонетике русского языка*. Москва: Высшая школа.
- Левина, Р.Е. 1959. Нарушения слоговой структуры. *Специальная школа*, Вып. 4, 86–89.
- Левина, Р.Е. 1975. Разграничение аномалий речевого развития у детей. *Дефектология*, № 2, 12–15.
- Лепская, Н.И. 1997. *Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации)*. Москва: МГУ.
- Линсиё, Л., Кирвесмиес, С., Копалина, Е. 2012. Потребность в повышении качества работы двуязычных дошкольных учреждений. *Материалы мероприятий научной программы Недели русского языка, российского образования и российской*

- культуры в Финляндии и VII Международного научно-практического семинара по вопросам социальной и культурной адаптации семей русскоязычных иммигрантов «Русский язык в семье». Москва: РосНОУ, 191–205.
- Луккари, В., Моин, В., Протасова, Е., Шварц, М. 2012. Семейный контекст и раннее двуязычное образование. *Формирование и оценка коммуникативной компетенции билингвов в процессе двуязычного образования*. Под ред. Е.Е. Юркова и др. Санкт-Петербург: МИРС, 82–106.
- Луккари, В., Протасова, Е. 2012. Установки родителей и персонала по отношению к двуязычию. *Материалы мероприятий научной программы Недели русского языка, российского образования и российской культуры в Финляндии и VII Международного научно-практического семинара по вопросам социальной и культурной адаптации семей русскоязычных иммигрантов «Русский язык в семье»*. Москва: РосНОУ, 205–213.
- Любимова, Н.А. 1985. *Фонетическая интерференция*. Ленинград: ЛГУ.
- Любимова, Н.А. 1988. *Фонетический аспект общения на неродном языке (в условиях финско-русского двуязычия)*. Ленинград: ЛГУ.
- Любимова, Н. 2010. Проявление финско-русской фонетической интерференции при восприятии и воспроизведении слов в условиях становления субординативного двуязычия. *Изучение и преподавание русского языка в Финляндии*. Под ред. А. Мустайоки и др. Санкт-Петербург: Златоуст, 341–348.
- Ляксо, Е.Е. 2008. Становление речи ребенка в онтогенезе: лонгитюдное исследование. *Речь ребенка – проблемы и решения*. Под ред. Т.Н. Ушаковой. Москва: Институт Психологии РАН, 54–89.
- Мадден, Е. 2008. *Наши трехязычные дети*. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Максимов, В.И. 2009. *Занимательная фонетика*. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Маркова, А.К. 1961. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией. *Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи*. Под ред. Р.Е. Левиной. Москва: АПН РСФСР, 59–70.
- Маркосян, А.С. 2004. *Очерк теории овладения вторым языком*. Москва: Психология.
- Маслов, Ю.С. 2007. *Введение в языкознание*. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ.
- Матусевич, М.И. 1959. *Введение в общую фонетику*. Москва: Учпедгиз.
- Мечковская, Н.Б. 1996. *Социальная лингвистика*. Москва: Аспект-Пресс.
- Миеттинен, С. 2000. «Русские дети» в «Калинке». *Русский +. Семинар «Детское двуязычие»*. Helsinki: Yliopistopaino, 20–23.
- Мустайоки, А. 1980. Типы ударения имен существительных в современном русском литературном языке и их минимизация в учебных целях. *Neuvostoliittolainstituutin vuosikirja 30*. Helsinki: Neuvostoliittolainstituutti.
- Мустонен, О. 1994. *Современные финско-русские языковые контакты. Лексический аспект*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Ненонен, О. 2000. Двуязычие в нашей семье. *Русский +. Семинар «Детское двуязычие»*. Helsinki: Yliopistopaino, 115–117.
- Ненонен, О., Овчинников, А., Протасова, Е. 2011. Особенности нарушений речи у финско-русских билингвов. *Аутизм и нарушения развития*, № 4(35), 9–18.
- Ненонен, О. 2012. О коммуникации в двуязычной семье. *Материалы мероприятий научной программы Недели русского языка, российского образования и россий-*

- ской культуры в Финляндии и VII Международного научно-практического семинара по вопросам социальной и культурной адаптации семей русскоязычных иммигрантов «Русский язык в семье». Москва: РосНОУ, 261–269.
- Ненонен, О. 2014. Ошибки в письменной речи у студентов-билингвов. *Инструментарий русистики: ошибки и многоязычие*. Под ред. А. Никунласси, Е.Ю. Протасовой. Slavica Helsingiensia 45. Helsinki, 261–280.
- Нерман, Е. 2014. *Особенности овладения чтением русскоязычными детьми в Финляндии*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Овчинников, А. 2012а. Принципы построения логопедических занятий с двуязычными школьниками. *Проблемы онтолингвистики 2012*. Под ред. Т.А. Кругляковой, М.А. Еливановой. Санкт-Петербург: Златоуст, 609–613.
- Овчинников, А.В. 2012б. *Особенности логопедической помощи двуязычным детям (на примере русско-финских билингвов)*. Рукопись. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена.
- Овчинников, А.В. 2012с. Логопедическое обследование двуязычных детей. *Материалы мероприятий научной программы Недели русского языка, российского образования и российской культуры в Финляндии и VII Международного научно-практического семинара по вопросам социальной и культурной адаптации семей русскоязычных иммигрантов «Русский язык в семье»*. Москва: РосНОУ, 291–298.
- Овчинников, А., Протасова, Е. 2010а. Данные исследований двуязычия в норме и при нарушениях речевого развития. *Учитель XXI века: стратегии профессионального взаимодействия и саморазвития*. Под ред. Т.Ф. Вострокнутовой. Ижевск: Удмуртский университет, 145–148.
- Овчинников, А., Протасова, Е. 2010б. Работа логопеда в условиях двуязычия: теоретические и практические вопросы. *Филологическое образование детей дошкольного возраста*. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 83–92.
- Овчинников, А., Протасова, Е. 2010с. Речевое развитие в условиях двуязычия. *Изучение и преподавание русского языка в Финляндии*. Под ред. А. Мустайоки. Санкт-Петербург: Златоуст, 435–450.
- Овчинников, А.В., Проскурина, З.А., Петровская, В.В., Протасова, Е.Ю. 2011. Описание картинок у монолингвов и билингвов: лексический и грамматический выбор. *Онтолингвистика – наука XXI века*. Под ред. Т.А. Кругляковой и др. Санкт-Петербург: Златоуст, 598–603.
- Овчинников, А., Протасова, Е., Проскурина, З.А. 2012. Преодоление специфического недоразвития речи у детей-билингвов дошкольного возраста. *Формирование и оценка коммуникативной компетенции билингвов в процессе двуязычного образования*. Под ред. Е.Е. Юркова и др. Санкт-Петербург: МИРС, 128–139.
- Панов, М.В. (сост.) 1984. *Энциклопедический словарь юного филолога*. Москва: Педагогика.
- Панов, М.В. 2009. *Современный русский язык. Фонетика*. Москва: Альянс.
- Петрова, А.А. 2009. Диагностика звуковой стороны речи в раннем онтогенезе. *Проблемы онтолингвистики 2009*. Под ред. Т.А. Кругляковой и др. Санкт-Петербург: Златоуст, 198–201.
- Петрова, А.А. 2011. Акустическая характеристика акцентного фокусирования в онтогенезе. *Онтолингвистика – наука XXI века*. Под ред. Т.А. Кругляковой и др. Санкт-Петербург: Златоуст, 93–97.
- Петровская, В. 2012. *Описание картинок двуязычными дошкольниками*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Пиотровская, Л.А. 2011. Психолингвистические механизмы фонетических субституций в онтогенезе. *Онтолингвистика – наука XXI века*. Под ред. Т.А. Кругляковой и др. Санкт-Петербург: Златоуст, 97–102.
- Пирогова, Н.К. 1969. *Русское литературное произношение*. Москва: Просвещение.
- Поваляева, М.А. 2008. *Справочник логопеда*. Ростов-на-Дону: Феникс.
- Полинская, М.С. 1987. Полуязычие. *Возникновение и функционирование языковых контактов*. Москва: Наука, 69–73.
- Протасова, Е.Ю. 1998. *Дети и языки*. Москва: Центр инноваций в педагогике.
- Протасова, Е.Ю. 2004. *Феннороссы: жизнь и употребление языка*. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Протасова, Е.Ю. 2012. Языковая компетенция студентов-билингвов. *Формирование и оценка коммуникативной компетенции билингвов в процессе двуязычного образования*. Под ред. Е.Е. Юркова и др. Санкт-Петербург: МИРС, 294–311.
- Протасова, Е.Ю. 2014. «Русское поле»: исследование нестандартных вариантов языка. *Язык. Константы. Переменные. Памяти Александра Евгеньевича Кибрика*. Под ред. В.А. Плунгяна. Санкт-Петербург: Алетейя, 364–376.
- Протасова, Е.Ю., Родина, Н.М. 2005. *Многоязычие в детском возрасте*. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Протасова Е.Ю., Родина Н.М. 2010. *Методика развития речи двуязычных дошкольников*. Москва: Владос.
- Протасова, Е.Ю., Родина Н.М. 2011. *Интеркультурная педагогика младшего возраста*. Москва: Форум.
- Протасова, Е.Ю., Петровская, В.В., Проскурина, З.А., Овчинников, А.В. 2014. Монолингвы и билингвы: особенности рассказывания по картинке у детей дошкольного возраста. *Studia linguistica cognitiva. Выпуск 3. Когнитивная динамика в языковых взаимодействиях*. Под ред. А.В.Кравченко. Москва: Флинта, 182–213.
- Пуссинен, О. 2012. Модификации нормативных уровней русского языка в речи русско-финских детей-билингвов. *Материалы мероприятий научной программы Недели русского языка, российского образования и российской культуры в Финляндии и VII Международного научно-практического семинара по вопросам социальной и культурной адаптации семей русскоязычных иммигрантов «Русский язык в семье»*. Москва: РосНОУ, 316–329.
- Пятница, Т.В. 2009. *Логопедия в таблицах, схемах, цифрах*. Ростов-на-Дону: Феникс.
- Расси, С., Вяртё, М. 2000. Работа финскоязычного воспитателя в «Калинке». *Русский +. Семинар «Детское двуязычие»*. Helsinki: Yliopistopaino, 12–15.
- Репонен, А. 2002. *Топонимические названия Хельсинки в речи носителей русского языка*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Реформатский, А.А. 1970. *Из истории отечественной фонологии: Очерк. Хрестоматия*. Москва: Наука.
- Розенцвейг, В.Ю. 1972. *Языковые контакты*. Ленинград: Наука.
- Розова, О.Г., Целых, О.Б. 2004. Преодоление фонетической интерференции согласных звуков при обучении русскому языку финноговорящих студентов. *Русистика и современность*. Материалы VII международной научно-практической конференции. Том. 2. Диалог культур в обучении русскому языку и русской словесности. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 179–181.
- Румянцева, И.М. 2013. О фоно-просодическом уровне речевой способности. *Проблемы онтолингвистики 2013*. Под ред. Т.А. Кругляковой, М.А. Еливановой, М.Б. Елисеевой. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 43–47.

- Рюнкянен, Т. 2012. Сохранение и развитие родного языка в условиях иммиграции на примере русскоязычных семей в Финляндии. *Материалы мероприятий научной программы Недели русского языка, российского образования и российской культуры в Финляндии и VII Международного научно-практического семинара по вопросам социальной и культурной адаптации семей русскоязычных иммигрантов «Русский язык в семье»*. Москва: РосНОУ, 330–329.
- Сабитова, З.К. 2013. *Лингвокультурология*. Москва: Флинта.
- Салахова, А.Д. 1973. *Развитие звуковой стороны речи ребенка (Дневник матери)*. Москва: Просвещение.
- Саммалкорпи, И. 2011. Переключение кодов при коммуникации между учениками в двуязычной школьной среде. *Языки соседей: мосты или барьеры? Проблемы двуязычной коммуникации*. Под ред. Н.Б. Вахтина. Санкт-Петербург: Европейский университет в Санкт-Петербурге, 107–117.
- Седов, К.Ф. 2004. Речевой онтогенез как предмет ПЛ-науки. *Возрастная психолингвистика: Хрестоматия*. Сост. К.Ф. Седов. Москва: Лабиринт, 3–7.
- Сикорский, И.А. 1899. *Развитие речи у детей*. Т. 2. Киев.
- Титова, Т.А. 2013. О трудностях воспроизведения звуко-слогового состава слов детьми и взрослыми. *Проблемы онтолингвистики 2013*. Под ред. Т.А. Кругляковой, М.А. Еливановой, М.Б. Елисеевой. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 47–52.
- Тихеева, Е.И. 1981. *Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста)*. Москва: Просвещение.
- Ткаченко, Т.А. 2002. *Коррекция нарушений слоговой структуры слова. Альбом для индивидуальной работы с детьми 4–6 лет к пособиям «Учим говорить правильно»*. Москва: ГНОМ и Д.
- Тюрин, П.Т. 2006. О метатезисе в детской речи. *Вестник практической психологии образования*, № 4(9).
- Ушакова, Т.Н. 2004. Принципы развития ранней детской речи. *Дефектология*, № 5, 4–16.
- Федотова, Н.Л. 2002. *Фонетическое тестирование: проблемы и перспективы (в аспекте преподавания русского языка как иностранного)*. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ.
- Филичева, Т.Б. 1999. *Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста*. Москва.
- Филичева, Т.Б., Туманова, Т.В. 1999. *Дети с общим недоразвитием речи: воспитание и обучение*. Москва: Гном-Пресс.
- Филичева, Т.Б., Чевелева, Н.А. 1987. *Логопедическая работа в специальном детском саду*. Москва: Просвещение.
- Фомичева, М.Ф. 1989. *Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии*. Москва: Просвещение.
- Хауген, Э. 1972. Языковой контакт. *Новое в лингвистике*. Вып. VI. Языковые контакты. Москва: Прогресс, 61–80.
- Хватцев, М.Е. 1937. *Логопедия*. Москва: Учпедгиз.
- Цейтлин, С.Н. 2000а. *Язык и ребенок. Лингвистика детской речи*. Москва: Владос.
- Цейтлин, С.Н. 2000б. *Речь ребенка: ранние этапы*. Под ред. С.Н. Цейтлин. Санкт-Петербург.
- Цейтлин, С.Н. 2008. *Речевые ошибки и их предупреждение*. Санкт-Петербург: МиМ.
- Чиршева, Г.Н. 2012. *Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков*. Санкт-Петербург: Златоуст.

- Швачкин, Н.Х. 1995. Развитие речевых форм у младшего дошкольника. *Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста*. Под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца А.В. Москва: Международный образовательный и психологический колледж, 99–110.
- Швачкин, Н.Х. 2004. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте. *Возрастная психоллингвистика: Хрестоматия*. Сост. К.Ф. Седов. Москва: Лабиринт, 113–143.
- Щерба, Л.В. 1912. Русские гласные в качественном и количественном отношении. *Записки историко-филологического факультета Санкт-Петербургского университета*, ч. CVII.
- Щерба, Л.В. 1963. *Фонетика французского языка. Очерк французского произношения в сравнении с русским*. Москва: Высшая школа.
- Щерба, Л.В. 1974. *Языковая система и речевая деятельность*. Ленинград: Наука.
- Штернеманн, Р. (рук.) и колл. 1990. Введение в контрастивную лингвистику. *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. XXV. Контрастивная лингвистика. Москва: Прогресс, 144–179.
- Юнтунен, О. 2000. К вопросу о возможном сходстве методик преодоления алалии и обучения русскому языку как иностранному. *Русский +. Семинар «Детское двуязычие»*. Helsinki: Yliopistopaino, 142–146.
- Якобсон, Р.О. 1985. *Избранные работы*. Москва: Прогресс.
- Яровенко, О.И. 1985. Становление интонационной системы языка у детей младшего дошкольного возраста. *Становление речи и усвоение языка ребенком*. Под ред. Н.И. Лепской, Т.В. Базжиной. Москва: МГУ, 33–46.
- Armon-Lotem, S. 2012. Introduction: Bilingual children with SLI – the nature of the problem. *Bilingualism: Language and Cognition* 15(1), 1–4.
- Arnberg, L. 1987. *Raising Children Bilingually: The Pre-school Years*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baetens-Beardsmore, H. 1982. *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C.A. 2000. *Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bentahila, A., Davies, E. 1992. Code-switching and language dominance. In: R.J. Harris (ed.) *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: Elsevier, 443–458.
- Bialystok, E. 2001. *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bondarko, L. 2009. Short description of Russian sound system. In: V. de Silva, R. Ullakonoja (eds.) *Phonetics of Russian and Finnish. General Description of Phonetic Systems – Experimental Studies on Spontaneous and Read-aloud Speech*. Frankfurt am Main: Lang, 23–35.
- Burns, T.C., Yoshida, C.A., Hill, K., Werker, J.F. 2007. The development of phonetic representation in bilingual and monolingual infants. *Applied Psycholinguistics* 28(3), 455–474.
- Chilla, S., Bonnesen, M. 2011. A cross-linguistic perspective on child SLA. The acquisition of questions in German and French. *Linguistic Reports* 228, 413–442.
- Dasinger, L. 1997. Issues in the acquisition of Estonian, Finnish, and Hungarian: A cross-linguistic comparison. In: D.I. Slobin (ed.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, v. 4. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1–86.
- De Houwer, A. 1990. *The Acquisition of Two Languages: A Case Study*. Cambridge: Cambridge University Press.

- De Houwer, A. 1995. Bilingual language acquisition. In: P. Fletcher and B. MacWhinney (eds.) *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell, 219–250.
- De Houwer, A. 1998. By way of introduction: Methods in studies of bilingual first language acquisition. *International Journal of Bilingualism* 2(3), 249–263.
- de Silva, V. 1999. *Quantity and Quality as Universal and Specific Features of Sound Systems. Experimental Phonetic Research on Interaction of Russian and Finnish Sound Systems*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- de Silva, V., Ullakonoja, R. (eds.) 2009. *Phonetics of Russian and Finnish. General description of Phonetic systems. Experimental Studies on Spontaneous and Read-aloud speech*, Frankfurt am Main: Lang.
- de Silva, V., Mäkilä, K., Kärkkäinen, H., Ullakonoja, R. 2010. *Uusi venäjän ääntämisopas*. Helsinki: Finn Lectura.
- Döpke, S. 1992. *One parent – One Language: An Interactional Approach*. Amsterdam: Benjamins.
- Döpke, S. 2000. On the status of cross-linguistic structures in research on young children growing up with two languages simultaneously. In: S. Döpke (ed.) *Cross-Linguistic Structures in Simultaneous Bilingualism*. Amsterdam: Benjamins, 1–10.
- Fabiano-Smith, L., Barlow, J.A. 2010. Interaction in bilingual phonological acquisition: Evidence from phonetic inventories. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 13(1), 81–97.
- Ferguson, C.A. 2000. Diglossia. In: Li Wei (ed.) *The Bilingualism Reader*. London: Routledge, 65–80.
- Gagarina, N.V. 2011. Acquisition and loss of L1 in a Russian-German bilingual child: A case study. *Путь в язык: одноязычие и двуязычие*. Под ред. С.Н. Цейтлин, М. Б. Елисеевой. Москва: Языки славянских культур, 137–163.
- Genesee, F. 1989. Early bilingual development: One language or two? *Journal of Child Language* 16(1), 161–179.
- Genesee, F. 2000. Syntactic aspects of bilingual acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 3(3), 167–172.
- Genesee, F., Paradis, J., Crago, M. 2004. *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. Baltimore, MD: Brookes.
- Genesee, F. 2006. Bilingual first language acquisition in perspective. In: P. McCardle, E. Hoff (eds.). *Childhood Bilingualism: Research on Infancy through School Age*. Cleveland: Multilingual Matters, 45–67.
- Gumperz, J.J. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hakulinen, L. 1968. *Suomen kielen rakenne ja kehitys*. Helsinki: Otava.
- Hakulinen, L. 2000. *Suomen kielen rakenne ja kehitys*. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino.
- Halliday, M.A.K., McIntosh, A., Stevens, P. 1968. The users and uses of language. In: J. Fishman (ed.) *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton, 139–169.
- Hassinen, S. 2002. *Simultaaninen kaksikielisyys. Läheiset sukukielet viro ja suomi rinnakkain*. Humanistinen tiedekunta, Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitos. Oulu: Oulun yliopisto.
- Huttunen, K. 2000. *Early Childhood Hearing Impairment: Speech Intelligibility and Late Outcome*. Acta Universitatis Ouluensis B 35. Oulu: University of Oulu.
- Iivonen, A. 1994a. Paradigmaattisia ja syntagmaattisia näkökohtia lapsen foneettis-fonologisessa kehityksessä. In: A. Iivonen, A. Lieko, P. Korpilahti (toim.) *Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys*. Helsinki, 34–77.
- Iivonen, A. 1994b. Lapsen varhainen äänteellinen kehitys. *Suomen logopedis-foniatrinen aikakauslehti* 1, 5–19.

- Iivonen, A. 1998. Suomen ja saksan vokaalien laadun ja keston vertailu. In: A. Iivonen, T. Nevalainen (toim.) *Vieraan kielen fonetiikan opetuksen näkökohtia*. Helsingin yliopiston fonetiikan laitoksen julkaisuja 41. Helsinki: Hakapaino, 47–70.
- Iivonen, A. 2009. Major features of standard Finnish phonetics. Phonetics of Russian and Finnish. General description of phonetic systems. In: V. De Silva, R. Ullakonoja (eds.) *Experimental Studies on Spontaneous and Read-aloud Speech*. Frankfurt am Main: Lang, 45–65.
- Iivonen, A. 2012a. Varhaisen ääntelyn ja jokeltelun vokaalit. In: S. Kunnari, T. Savinainen-Makkonen (toim.) *Pienten sanat. Lasten äänteellinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus, 77–81.
- Iivonen, A. 2012b. Vokaalien kehitys protosanoista kielen mukaiseen järjestelmään. In: S. Kunnari, T. Savinainen-Makkonen (toim.) *Pienten sanat. Lasten äänteellinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus, 89–96.
- Ingram, D. 1977. *Phonological Disability in Children*. London: Arnold.
- Itkonen, T. 1977. Huomiota lapsen äänteistön kehityksestä. *Virittäjä* 81, 279–308.
- James, C. 1980. *Contrastive analyses*. London: Longman.
- Jarvis, S., Pavlenko, A. 2008. *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. London: Routledge.
- Jokela, M. 2000. *Artikulaation johdonmukaisuus 6–8-vuotiailla lapsilla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jortikka, T. 1993. Dysfonologia lapsen kielessä. In: A. Iivonen, A. Lieko, P. Korpilahti (toim.) *Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys*. Helsinki: SKS, 78–98.
- Järventausta, M. 2013. Kontrastiivinen tutkimus vertailevan kielentutkimuksen kentässä. In: L. Kolehmainen, M. Miestamo, T. Nordlund (toim.) *Kielten vertailun metodiikka*. Helsinki: SKS, 96–134.
- Järvinen, S. 2001. Sanojen selittämisestä suomi toisena kielenä -oppitunneilla. In: T. Nieminen (toim.) *Vuorovaikutus ja suomen kielen oppiminen*. Kakkoskieli 3. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 173–258.
- Kallioinen, V. 1969. *Suomen fonetiikan rakenneharjoituksia*. Helsinki: Helsingin Liikekirjapaino.
- Kalliokoski, J. 2009. Koodinvaihto ja kielitaito. In: J. Kalliokoski, L. Kotilainen, P. Pahta (toim.) *Kielet kohtaavat*. Helsinki: SKS, 309–330.
- Karlsson, F. 1983. *Suomen kielen äänne- ja muotorakenne*. Porvoo: WSOY.
- Kasper, G., Kellerman, E. (eds.) 1997. *Communication Strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman.
- Kauppinen, A. 1977. *Mikon kielioppia: havaintoja 3 vuoden 4 kuukauden ikäisen pojan kielestä ja sen kehittymisestä vuoden aikana*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Kehoe, M. 2010. Relationships between lexical and phonological development: A look at bilingual children – a commentary on Stoel-Gammon's 'Relationships between lexical and phonological development in young children'. *Journal of Child Language* 38(1), 75–81.
- Kiparsky, P., Menn, L. 1977. On the acquisition of phonology. In: Macnamara, J. (ed.), *Language Learning and Thought*. New York: Academic Press, 50–72.
- Korpjaakko-Huuhka, A.-M., Launonen, K. 2009. Johdanto. In: K. Launonen, A.-M. Korpjaakko-Huuhka (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Korpilahti, P. 2007. Lapsen monet reitit kaksikieliseksi – haasteita ja mahdollisuuksia. In: S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kultan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Edita Prima, 26–35.
- Korpilahti, P. 2009. Kielen kehityksen häiriöt; viivästynyt ja poikkeava kielenkehitys. In: K. Launonen, A.-M. Korpjaakko-Huuhka (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Helsinki: Yliopistopaino, 39–58.
- Korpinen, L., Nasretidin, F. 2009. Artikulaatio ja äännevirheet. In: K. Launonen, A.-M. Korpjaakko-Huuhka (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Helsinki: Yliopistopaino, 59–76.
- Kunnari, S. 2000. *Characteristics of Early Lexical and Phonological Development in Children Acquiring Finnish*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kunnari, S., Savinainen-Makkonen, T. 2007. Finnish speech acquisition. In: S. McLeod (ed.). *The International Guide to Speech Acquisition*. Clifton Park, NY: Thompson Delmar Learning, 351–363.
- Kunnari, S., Savinainen-Makkonen, T. 2010. Varhainen äänteellinen kehitys suomen kielessä. P. Korpilahti, O. Aaltonen, & M. Laine (Eds.), *Kieli ja aivot [Language and Brain]*. Turun yliopisto: Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus, 195–203.
- Kunnari, S., Savinainen-Makkonen, T. (toim.) 2012. *Pienten sanat. Lasten äänteellinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kunnari, S., Nakai, S., Vihman, M. 2001. Cross-linguistic evidence for acquisition of geminates. *Psychology of Language and Communication* 5(2), 13–24.
- Kunnari, S., Savinainen-Makkonen, T., Paavola, L. 2006. Kaksivuotiaiden suomalaisten konsonantti-inventaarit. *Puhe ja kieli* 26(2), 71–79.
- Kunnari, S., Savinainen-Makkonen, T., Saaristo-Helin, K. 2011a. Äänteellisen kehityksen arviointi 2–6-vuotiailla lapsilla: Fonologiatestin normitutkimuksen tuloksia. In: S. Stolt, M. Lehtihalmes, L. M. Heikkola, S. Kunnari (toim.). *Lasten ja nuorten puheen ja kielen arviointi ja mittaaminen*. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys ry:n julkaisuja 43. Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys, 2011: 55–63.
- Kunnari, S., Savinainen-Makkonen, T., Leonard, L.B., Mäkinen, L., Tolonen, A.-K., Luotonen, M., Leinonen, E. 2011b. Children with specific language impairment in Finnish: The use of tense and agreement inflections. *Journal of Child Language*, 38(5), 999–1027.
- Kunnari, S., Saaristo-Helin, K., Savinainen-Makkonen, T. 2012. Phonological mean length of utterance in specific language impairment: A multi-case study of children acquiring Finnish. *Clinical Linguistics and Phonetics* 26(5), 428–444.
- Kuure, O. 1997. *Discovering Traces of the Past. Studies of bilingualism among School Pupils in Finland and in Sweden*. Oulu: University of Oulu.
- Laaksonen, K., Lieko, A. 2003. *Suomen kielen äänne- ja muoto-oppi*. Helsinki: Finn Lektura.
- Laalo, K. 1994. Kaksitavuvaihe lapsen kielen kehityksessä. *Virittäjä* 98, 430–448.
- Lado, R. 1957. *Linguistics across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lanza, E. 2000. Language Contact – a Dilemma for the Bilingual Child or for the Linguist? In: S. Döpke (ed.) *Cross-Linguistic Structures in Simultaneous Bilingualism*. Amsterdam: Benjamins, 227–245.
- Larmola, M. 1982. *Kouluikäisten kieli*. Helsinki: SKS.
- Latomaa, S. 2007. Kotikielestä äidinkieleen ja kaksikielisyyteen. In: S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kultan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Edita Prima, 36–40.

- Launonen, K. 2007. Monikielisyyden haasteet kielihäiriöiden tunnistamisessa ja kuntoutuksessa. *Virittäjä* 2, 240–243.
- Leinonen, A. 2015. "Riittää, kun saa selvää". *Vieraalla aksentilla tuotettu suomi nuorten arvioimana*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Leinonen, M. 1992. Language survival: Russian in Finland. *Slavica Tampereusia* I, 1–50.
- Leinonen, M. 1995. *Venäjän fonetiikan perusteet*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Leisiö, L. 2001. *Morphosyntactic Convergence and Integration in Finland Russian*. Acta Universitatis Tampereensis 795. Tampere: University of Tampere.
- Leiwo, M. 1992. Kielen omaksumisen häiriöistä. *Kielen vastaanotto ja käsittely aivoissa*. Turku: Turun yliopisto, Kuulon, kognition ja kommunikaation tutkimusyksikkö, 75–83.
- Lenneberg, E. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Leonard, L.B. 1995. Phonological impairment. In: P. Fletcher, B. MacWhinney (eds.) *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell, 573–602.
- Leopold, W. 1939. *Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record*. In 4 volumes. V. I: *Vocabulary growth in the first two years*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Leopold, W. 1947. *Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record*. In 4 volumes. V. II: *Sound Learning in the first two years*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Leopold, W. 1949a. *Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record*. In 4 volumes. V. III: *Grammar and General Problems*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Leopold, W. 1949b. *Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record*. In 4 volumes. V. IV: *Diary from Age 2*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Lepskaya, N.I., Bazzhina, T.V. 1987. Development of phonological opposition vowel / consonant with normal children and children with anarthria. *Proceedings of XIth International Congress of Phonetic Sciences*, V. 1. Tallinn: Estonian Academy of Sciences, 198–200.
- Lieko, A. 1992. *Suomen kielen fonetiikkaa ja fonologiaa ulkomaalaisille*. Loimaa: Loimaan Kirjapaino.
- Lieko, A. 1998. Lapsen äännejärjestelmän universaali kehitys ja suomalainen lapsi. In: M. Karjalainen (ed.) *Kielen ituja: ajankohtaista lapsenkielen tutkimuksesta*. Publications of the Department of Finnish, Saami and Logopedics 4. Oulu: Oulu University Press, 22–43.
- Mack, M. 1984. Early Bilinguals: How Monolingual-like Are They. In: M. Paradis, Y. Lebrun (eds.). *Early Bilingualism and Child Development*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 161–173.
- Mackey, W.F. 1962. The Description of Bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics* 7, 51–85.
- Marinis, T. 2011. On the nature and cause of Specific Language Impairment: a view from sentence processing and infant research. *Lingua* 121, 463–475.
- McLaughlin, B. 1984. Early Bilingualism: Methodological and Theoretical Issues. In: M. Paradis, Y. Lebrun (eds.). *Early Bilingualism and Child Development*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 19–45.
- Meisel, J. 1989. Early differentiation of languages in bilingual children. In: K. Obler, L. Obler (eds.) *Bilingualism across the Lifespan: in Health and Pathology*. Cambridge: Cambridge University Press, 13–40.

- Meisel, J. 2001. The simultaneous acquisition of two first languages. Early differentiation and subsequent development of grammars. In: J. Cenoz, F. Genesee (eds.) *Trends in Bilingual Acquisition*. Amsterdam: Benjamins, 11–42.
- Menn, L., Stoel-Gammon, C. 2005. Phonological development: Learning sounds and sound patterns. In: J. Berko Gleason (ed.) *The development of language*, 62–111.
- Montrul, S. A. 2008. *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor*. Amsterdam: Benjamins.
- Müller, N. 1998. Transfer in bilingual first language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 1(3), 151–171.
- Myers-Scotton, C. 1999. Putting it all together: The matrix language and more. In: B. Brendemoen, E. Lanza, E. Ryen (eds.) *Language Encounters Across Time and Space. Studies in Language Contact*. Oslo: Novus Press, 13–28.
- Mäenpää, M. 1993. Kehityksellinen verbaali dyspraksia. In: A. Iivonen, A. Lieko, P. Korpilahti (toim.) *Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys*. Helsinki: SKS, 188–205.
- Nikunlassi, A. 2002. *Johdatus venäjän kieleen ja sen tutkimukseen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Paavilainen, M. 1983. Puhehäiriöt ja kuntoutus. *Suomen logopedis-foniatrisen yhdistyksen 20-vuotisjulkaisu*. Helsinki: Suomen logopedis-foniatrisen yhdistys.
- Padilla, A.M., Liebman, E. 1975. Language acquisition in the bilingual child. *The Bilingual Review* 2, 34–55.
- Paradis, J. 2010. The interface between bilingual development and Specific Language Impairment. *Applied Psycholinguistics* 31, 227–252.
- Paradis, J., Genesee, F. 1996. Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent? *Studies in Second Language Acquisition* 18, 1–25.
- Paradis, J., Genesee, F., Crago, M. 2011. *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. Baltimore, MD: Brookes.
- Paradis, J., Schneider, P., Sorenson Duncan, T. 2013. Discriminating children with language impairment among English language learners from diverse first language backgrounds. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 56, 971–981.
- Paradis, M. 2001. An integrated neurolinguistic theory of bilingualism (1976–2000). *LA-CUS Forum* 27, 5–15.
- Paradis, M., Lebrun, Y. (eds.). 1984. *Early Bilingualism and Child Development*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Penttilä, A. 1963. *Suomen kielioppi*. Porvoo: WSOY.
- Petersen, J. 1988. Word-internal code-switching constraints in a bilingual child's grammar. *Linguistics* 26, 479–493.
- Pietarinen, A. 1987. *Vantaalaisten v. 1980 syntyneiden lasten viisivuotisseulalla mitatut kielelliset häiriöt ja niiden yhteydet kehityksen muihin osatekijöihin*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Plaut, D.C., Kello, C.T. 1998. The emergence of phonology from the interplay of speech comprehension and production: A distributed connectionist approach. In: B. MacWhinney (ed.) *The Emergence of Language*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 381–415.
- Polka, L., Sundara, M. 2003. Word segmentation in monolingual and bilingual infant learners of English and French. In: M.J. Solé, D. Recasens, J. Romero (eds.) *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences*, Barcelona: ICPhS Archive, 1021–1024.
- Ponsila, M.-L. 2009. Fonologisten taitojen yhteys lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen. K. Launonen, A.-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Helsinki: Yliopistopaino, 77–94.

- Rapin, I., Allen, D. 1987. Developmental dysphasia and autism in preschool children. Characteristics and subtypes. In: J. Martin, P. Fletcher, P. Grunwell, D. Hall (eds.) *Proceedings of the First International Symposium on Specific Speech and Language Disorders in Children*. London: AFASIC, 20–35.
- Remes, K., Ojanen, A. 1997. *Artikulaatiotesti. Äänteenmukainen sanakuvatesti*. Helsinki: Early Learning.
- Ringblom, N. 2012a. The emergence of a new variant of Russian in a language contact situation: The case of a Russian-Swedish bilingual child. In: K. Braunmüller, C. Gabriel (eds.) *Multilingual Individuals and Multilingual Societies* Hamburg Studies on Multilingualisms 13. Amsterdam: Benjamins.
- Ringblom, N. 2012b. *The Acquisition of Russian in a Language Contact Situation: A Case Study of a Bilingual Child in Sweden*. Stockholm: Stockholm University.
- Romaine, S. 1989. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Rontu, H. 2004. Suomalaisuudenruotsalainen koti lapsen kaksikielisenä kasvuympäristönä. *Virittäjä* 2, 224–240.
- Räsänen, A. 1975. Havaintoja lapsenkielestä. *Virittäjä* 79, 251–264.
- Saaristo-Helin, K., Kunnari, S., Savinainen-Makkonen, T. 2011. Phonological development in children learning Finnish: A review. *First Language* 41(3), 342–363.
- Salameh, E., Håkansson, G., Nettelbladt, U. 2003. Measuring language development in bilingual children: Swedish-Arabic children with and without language impairment. *Linguistics* 41(2), 255–288.
- Salameh, E., Håkansson, G., Nettelbladt, U. 2004. Developmental perspectives on bilingual Swedish-Arabic children with and without language impairment: A longitudinal study. *International Journal of Language and Communication Disorders* 39(1), 65–91.
- Saunders, G. 1982. *Bilingual Children: Guidance for the Family*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Savijärvi, M. 2011. *Yhteinen kieli ja toiminta tukevat uuden kielen oppimista kielikylvyssä*. Helsinki: Unigrafia.
- Savinainen-Makkonen, T. 2001. *Suomalainen lapsi fonologiaa omaksumassa*. Helsingin yliopiston Fonetiikan laitoksen julkaisuja 42. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Schulz, P., Friedmann, N. 2011. Specific Language Impairment (SLI) across languages: Properties and possible loci. *Lingua* 121, 333–338.
- Seliger, H.W., Vago R.M. 1991. The study of first language attrition: an overview. In: H.W. Seliger, R.M. Vago (eds.) *First Language attrition*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–15.
- Sinka, I. 2000. The Search for Cross-Linguistic Influences in the Language of Young Latvian-English Bilinguals. In: S. Döpke (ed.) *Cross-Linguistic Structures in Simultaneous Bilingualism*. Amsterdam: Benjamins, 149–174.
- Skutnabb-Kangas, T. 1978. Semilingualism and the education of migrant children as a means of reproducing the caste of assembly line workers. In: N. Dittmar, H. Haberland, T. Skutnabb-Kangas, U. Telemann (eds.) *Papers from the First Scandinavian-German Symposium on the Language of Immigrant Workers and their Children*. Roskilde: Universitetscenter, 221–252.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Sovijärvi, A. 1963. *Suomen kielen äännekuvasto*. Jyväskylä: Gummerus.
- Stoel-Gammon, C. 1985. Phonetic inventories, 15–24 months: A longitudinal study. *Journal of Speech and Hearing Research* 28(4), 505–512.

- Stoel-Gammon, C. 1998. Sounds and words in early language acquisition: the relationship between lexical and phonological development. In: R. Paul (ed.) *Exploring the speech-language connection*. Baltimore: Brookes, 25–52.
- Stoel-Gammon, C., Herrington, P. 1990. Vowel systems of normally developing and phonologically disordered children. *Clinical Linguistics and Phonetics* 4, 145–160.
- Sundara, M., Polka, L., Molnar, M. 2008. Development of coronal stop perception: bilingual infants keep pace with their monolingual peers. *Cognition* 108(1), 232–242.
- Suomi, K., Toivanen, J., Ylitalo R. 2006. *Fonetiikan ja suomen äänneopin perusteet*. Helsinki: Gaudeamus.
- Thordardottir, E., Brandeker, M. 2013. The effect of bilingual exposure versus language impairment on nonword repetition and sentence imitation scores. *Journal of Communication Disorders* 46(1), 1–16.
- Toivainen, J. 1990. *Acquisition of Finnish as a First Language: General and Particular themes*. Turun suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 35. Turku: University of Turku.
- Toivola, M. 2011. *Vieraan aksentin arviointi ja mittaaminen suomessa*. Helsinki: Unigrafia.
- Torvelainen, P. 2007. *Kaksivuotiaiden lasten fonologisen kehityksen variaatio. Puheen ymmärrettävyyden sekä sanamuotojen tavoittelun ja tuottamisen tarkastelu*. Studies in Humanities 73. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Toukomaa, P.O., Skutnabb-Kangas, T. 1977. *The intensive teaching of the mother tongue to migrant children of pre-school age and children of the lower level of comprehensive school*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.
- Tuomainen, O. 2012. Kielenkehityksen erityisvaikeuteen ja dysleksiaan liittyvät kuulohavainnon käsittelyn poikkeamat. *Puhe ja kieli* 32(2), 68–86.
- Vihman, M.M. 1985. Language differentiation by the bilingual infant. *Journal of Child Language* 12(2), 297–324.
- Vihman, M.M. 1988. Early phonological development. In: J. Bernthal, N. Bankson (eds.) *Articulation and Phonological Disorders*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 60–110.
- Vihman, M.M. 1996. *Phonological Development: The Origins of Language in the Child*. Oxford: Blackwell.
- Vihman, M.M. 2002. Getting started without a system: From phonetics to phonology in bilingual development. *International Journal of Bilingualism* 6(3), 239–254.
- Vihman, M.M. 2010. Phonological templates in early words: A cross-linguistic study. In: C. Fougerson, B. Kühnert, M. D’Imperio, N. Vallée (eds.) *Variation, Phonetic Detail and Phonological Representation. Laboratory Phonology 10*. Berlin: Mouton de Gruyter, 261–284.
- Vihman, M.M., Keren-Portnoy, T. (eds.) 2013. *The Emergence of Phonology: Whole word approaches, cross-linguistic evidence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vihman, M., Velleman, S. 2000. The construction of a first phonology. *Phonetica* 57, 255–266.
- Vogel, I. 1975. One system or two. *Papers and Reports on Child Language Development* 9, 43–62.
- Volterra, V., Taeschner, T. 1978. The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5(2), 311–326.
- Walters, J., Iluz-Cohen, P. 2012. Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language and Cognition* 15(1), 58–74.